

**Univerzita Karlova v Praze –
Pedagogická fakulta**

**ČEŠTÍ ŽÁCI
PO DESETI LETECH**



Praha 2004

ISBN 80-7290-200-8

OBSAH

PŘEDMLUVA	4
Miloš Kučera	
NOVÝ OBRAZ BAREVNÝCH ŠKOL	5
Dana Bittnerová	
KLIMA VE TŘÍDĚ Z PERSPEKTIVY ŽÁKŮ	21
Miroslav Klusák	
MAPOVÁNÍ ZMĚN: ŠKOLA, RODINA, VOLNÝ ČAS A HODNOTY	48
Miroslav Rendl – Alena Škaloudová	
DĚTI V BILANCÍCH SVÉHO „POZNÁNÍ“	125
Stanislav Štech	
PŘEDSTAVY O BUDOUCNOSTI	148
Ida Viktorová	
VOLBA POVOLÁNÍ	170
Miloš Kučera	
ZÁVĚR: JINÁ GENERACE	233
Miloš Kučera	

PŘEDMLUVA

Kniha vznikla jako jeden z výsledků výzkumného záměru *Čeští žáci a základní škola po deseti letech: vývoj a změny pohledem psychologie a oborových didaktik*, vedeného Stanislavem Štechem v letech 1999-2004. Matrice pro ni byla položena v letech 1991-2. Zbrusu nová Pražská skupina školní etnografie tehdy uskutečnila terénní výzkum, završený výzkumnou zprávou „*Co se v mládí naučíš...*“. Oponentura nebyla hladká, protože autorům ryze deskriptivní zprávy, která netvrdila, že chce něco prosadit, byl vytýkán na pozadí existujících transformačních proudů konzervatismus a téměř „*moral insanity*“; nakonec vyzněla úspěšně díky posudkům a vystoupením dvou mužů otevřené mysli, Jiřího Mareše a Vladimíra Hrabala staršího.¹ O něco později text obdržel medaili ministra školství (asi oprávněně jen z laciného kovu, bronzovou), byl dvakrát publikován nakladatelstvím Pedagogické fakulty v Praze a zmínky o něm jakožto o příkladu kvalitativního přístupu vstoupily do několika učebnic metodologie – tedy do jakéhosi malého kousku historie malého kousku české vědy. Ovšem do historie bez historie: nezdá se, že by se od té doby v běžných vědeckých a nevědeckých úvahách o našem školství odehrál nějaký posun a objevilo se. jak více citlivosti ke kulturním danostem a k jejich smyslu, tak méně apriorismu a ideologie na straně odborníků, ani na straně novinářů.

Naše skupina sama přešla záměrně ze statu *des enfants terribles* ve vědách o výchově do stavu seriózních badatelů ve vývojové psychologii, a to díky devítiletému grantu na longitudinální výzkum pražských dětí (byl veden M. Rendlem), jejichž školy se v dost velké míře překrývaly s původními, kde však žáci byli již zachycováni částečně jinými metodami, za jiné specializace badatelů a v jiném ohledu: snažili jsme se popsat psychický vývoj sice v konkrétní škole, sice pod vlivem konkrétní didaktiky, sice v konkrétní skupině vrstevníků a tak dále, ale mířili jsme hlavně na charakteristiky vyvíjejících se dětí, přehnaně řečeno, jako mláďat společenského živočicha, ne na charakteristiky jejich možná se také měnícího historického prostředí.

Desetileté výročí od první zprávy bylo příležitostí podívat se zpět a zjistit, jestli v mezidobí přece jen nějaká historie neproběhla: když ne na straně odborného diskursu o české škole, tak u aktérů samých, tedy hlavně u českých žáků.² Provedli jsme proto v původním terénu za pomoci několika studentů repliku³ výzkumu z let 1991-2, a to stejnými či podobnými metodami. Toto *Mládí II*, jak jsme knize pracovníě říkali, však není vzhledem k „jedničce“ úplně symetrické: obsahuje jen některé, snad podstatné kapitoly, paralelní k těm původním; čtenář, pokud by náhodou vlastnil oba texty, snadno stanoví korespondence. Cílem však bylo napsat takový text, který by byl čitelný naprosto samostatně, a nejen to, byl i jiný – v rámci srovnání starých a nových žáků měl představit především ty nové, současné, a to ještě tak, aby tato prezentace jedním svým aspektem mohla vstoupit do odborné, ba školsky politické, transformační (?), možná i novinářské řeči o české škole. Samozřejmě, jako kdysi zase jen deskriptivně, s ambicí na pochopení, a ne na opatření.

Samozřejmě, jako kdysi text zase věnujeme žákům, učitelům a rodičům z Bílé, Hnědé, Modré, Zelené a Žluté školy.

V Praze, 8. 8. 2004

Miloš Kučera

¹ Chtěl bych jim takto veřejně, tiskem, se zpožděním poděkovat.

² Používáme zde i v titulu adjektiva „čeští“, i když jde o žáky pouze z Prahy a navíc z jedné její části. Je to neuspokojivý atribut, ale ani „pražští“ (reprezentativní výběr za Prahu nebo všichni odtud?), ani jen „žáci“ bez určení by nebylo lepší.

³ Poděkování patří Jitce Pýchové a Kateřině Hipmannové.

NOVÝ OBRAZ BAREVNÝCH ŠKOL

Dana Bittnerová

OBSAH

Úvod

Manažerské aktivity škol

Materiální zázemí škol

Školy a jejich žáci

Demografie škol

Podmínky a výsledky pedagogické práce škol

Edukační profily škol

Závěr

Literatura

ÚVOD

Transformační impulsy ve vzdělávání, nová ekonomická pravidla financování školství, stejně jako měnící se česká společnost, to vše se promítlo do dnešního obrazu reálných českých škol. Nepřerušitelný cyklický rytmus školní práce ovšem školnímu managementu nedal ani zvláštní čas na přípravu změn, a tudíž ani pocit přelomového vykročení novým směrem. Kontinuální přizpůsobování se tlakům doby tedy mohlo pro mnohé zastřít změnu, která se v českých školách udála. Proto si tento text klade za cíl porovnat obraz českých škol na počátku 90. letech 20. století se stavem vzdělávacích institucí na počátku století 21. a popsat změny, ke kterým došlo.

Zadaný úkol koresponduje s koncepcí výzkumu českých žáků po deseti letech, který se „vrací na místo činu“. Tedy i tato studie navazuje na terén, v němž probíhal výzkum žáků základní školy na konci jejich školní docházky. Výzkumný projekt byl tehdy realizován ve školním roce 1991/1992 na pěti vybraných školách, které se nacházely v lokálně ohraničeném území, v jedné z pražských čtvrtí.¹ Školy spádově pokrývaly propojený pás městského osídlení. Navíc z hlediska profilu základních škol rámcově odpovídaly typům městských základních škol té doby.

Kritériem, podle něhož byly školy charakterizovány, se stalo především zaměření základní školy a velikost (počet žáků a učitelů). Zohledněn byl i sociální status rodin žáků a společenská stmelenost, stabilita spádového území náležejícího ke škole. Všechny školy splňovaly podmínku návaznosti výuky na prvním a druhém stupni, tedy výchovu a vzdělávání žáků v osmi až devíti postupných ročnících.²

Spolupráce byla v roce 1991 navázána s vedením a učiteli ZŠ Bílá, Hnědá, Modrá, Zelená a Žlutá, se školami jejichž profil se lišil.

I. Základní škola **Zelená** reprezentovala typ standardní menší základní školy bez zaměření v sociálně stabilizovaném prostředí.

II. Základní škola **Hnědá** představovala tehdy typ středně velké základní školy se speciálními rómskými třídami a speciálními třídami pro žáky s edukačními potížemi na

¹ Ve sledované městské části se nacházelo ve školním roce 1991/1992 11 standardních základních škol. O deset let později se tento počet nezměnil.

² Závazný počet devíti postupných ročníků pro úspěšné absolvování základní školy vešel v působnost až ve školním roce 1994/95.

prvním stupni. Měla sídlo ve dvou od sebe vzdálených budovách, v oblasti staré zástavby navazující na nově vystavěné sídliště.

III. Základní škola **Žlutá** se specializovala na výuku žáků se specifickými poruchami učení. Ji charakterizovaly třídy pro dyslektické děti na prvním stupni. Z hlediska položení ve sledované oblasti byla postavená na rozhraní staré a nové zástavby.

IV. Základní škola **Modrá** s atletickou třídou od pátého ročníku splňovala kritéria výběrové základní školy. Navíc patřila, co do počtu žáků a učitelů, k velkým školám. Nacházela se v sociálně stabilizované oblasti.

V. Základní škola **Bílá**³ se stala nejtypičtější představitelkou výběrové školy. Velká škola s rozšířenou výukou cizích jazyků se nacházela na styčném území staré a moderní bytové zástavby.

Návratný výzkum, který měl zjistit proměnu týchž škol po deseti letech, mohl proběhnout na všech sledovaných základních školách. Ve školním roce 2001/2002 z hlediska potřeb a cílů zřizovatele škol⁴ (byť zřizovatelem již nebylo MŠMT, ale obec, a školy měly svoji právní subjektivitu) nedošlo v daném regionu ve srovnání se školním rokem 1991/1992 ke změně. Všech pět základní škol nadále existovalo. Žádná nebyla do té doby zrušena, stejně jako v oblasti obec (městská část) nezaložila žádnou další základní školu. Většina sledovaných škol také zásadně nezměnila svůj institucionální edukační profil. Pouze v ZŠ Hnědé převážil trend vyučovat děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a škola se stala romskou komunitní školou vyučující relativně malý počet žáků. Všechny ostatní školy oficiálně deklarovaly své zaměření shodně jako ve školním roce 1991/1992. Tento stav jistě ovlivnila i stabilita ve vedení těchto škol. Právě s výjimkou ZŠ Hnědé ve všech zbývajících základních školách působili ve svých funkcích po celých sledovaných deset let nejen ti samí ředitelé ale často i titíž jejich zástupci. Z tohoto pohledu vypadá obraz vývoje škol ve sledovaném regionu staticky. Je to však jen první dojem.

Komparace situace škol ve školním roce 1991/1992 a 2001/2002 bude provedena na základě zanalyzovaných dat za školní rok 1991/1992, která byla interpretována v kapitole Pasportizace škol v monografii Kučera, M. (ed): „Co se v mládí naučíš...“. Informace pro školní rok 2001/2002 jsou čerpány z Výročních zpráv sledovaných základních škol, ze statistik ÚIV a Statistického úřadu. Důležitá je i reflexe uplynulých deseti let, kterou vstřícně podali ředitelky a ředitelé oslovených škol. V případě, že došlo k významným událostem v životě té které školy po školním roce 2001/2002, které lze vnímat jako výsledek desetileté práce a zkušenosti konkrétní školy, budou tyto skutečnosti zohledněny.

MANAŽERSKÉ AKTIVITY ŠKOL

V průběhu 90. let se sledované školy musely vyrovnat se změnami ve financování školství. Realitou se stalo, že peníze na provoz školy a platy pedagogických a nepedagogických pracovníků, které garantuje zřizovatel školy,⁵ nepřichází paušálně podle zaměření školy, její plánované kapacity a počtu učitelů. Ukazatelem pro získání institucionálních peněz se stal především reálný počet žáků, případně i zaměření školy, kdy náročnost přijatých osnov navyšuje koeficient na žáka. Některé školy proto zahájily boj o žáka nebo případně

³ V základní škole Bílé začíná povinná výuka jazyků ve třetím ročníku prvního stupně. Již od první třídy mnohou žáci navštěvovat kurs „angličtiny pro nejmenší“.

⁴ Změnil se ovšem zřizovatel školy. Již jím nebylo MŠMT, ale obecní úřad (potažmo magistrát).

⁵ Sledované školy byly ve školním roce 2001/02 financovány jednak z prostředků Magistrátu hlavního města Prahy (chod instituce) a z prostředků městské části (provoz budovy).

vyprofilovaly své zaměření (viz níže). Globálně lze říci, že pasivní postoj k financování a zajišťování infrastruktury školy nutně vystřídal aktivní manažerská činnost.

Pro sestavení vyhovujícího rozpočtu školy, který by zajistil optimální výuku a především nadstandardní podmínky ve vzdělávání, tedy zodpovědné hospodaření s finančními prostředky garantovanými zřizovatelem školy nestačí. Školám se v tomto směru nabízí několik dalších doplňkových zdrojů, které mohou přispět k přímému či nepřímému krytí výukových a výchovných aktivit. Jedná se především o samostatnou hospodářskou činnost škol, účelové dotace, grantové prostředky získávané na realizaci konkrétních výukových případně volnočasových akcí, spolupráci s neziskovým sektorem, sponzorské dary, spolupráci se zahraničím.

Míra akceptace nového ekonomického jednání na jednotlivých sledovaných školách však nebyla v průběhu sledovaných deseti let stejná. K ekonomické stránce zajišťování chodu školy, která se promítla ve svém důsledku do její životaschopnosti, přistupovali v ZŠ Bílé, Hnědé, Modré, Zelené a Žluté odlišně, byť některá makrostrukturní opatření tlačila všechny školy k stejným či podobným strategiím.

Novinkou v životě škol byla změna jejich právní formy na příspěvkovou organizaci. Přijetí tzv. právní subjektivity vyvazovalo vedení školy z přímé závislosti na zřizovateli školy a nabízelo možnost rozvoje vlastním směrem. I když ke změně právního postavení došlo posléze na všech školách, je příznačné, jak se ukáže v následujícím textu, že první možnost právní subjektivity využila ZŠ Bílá. Naopak poslední k tomuto kroku přistoupila ZŠ Zelená, a to v okamžiku, kdy vedení bylo k němu spíše vyzváno, než by v něm samo apriorně vidělo pro sebe výhody.

Právní subjektivita kromě jiného umožnila školám rozvíjet samostatnou hospodářskou činnost. Standardním zdrojem příjmu byly na všech školách pronájmy učeben a především tělocvičen v odpoledních a večerních hodinách.⁶

Finanční prostředky lze ovšem získat i na základě odborných aktivit. V tomto směru byla v ZŠ Bílé, Hnědé a Žluté založena akreditovaná školící centra, která nabízí specializovanou odbornou výuku a poradenství pro učitele a pedagogické pracovníky z dalších vzdělávacích institucí. V ZŠ Bílé pracuje středisko, které naplňuje státní informační politiku ve vzdělávání. Pod hlavičkou školy odborní lektori školí učitele v oblasti informačních technologií. V ZŠ Hnědé vznikl Kabinet poruch učení, který právě ve spolupráci s MŠMT a s neziskovým sektorem přispívá ke vzdělávání učitelů v oblasti edukace žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a žáků s edukačními problémy. Dlouholetou zkušenost s prací s dětmi s dyslexií zúročili i v ZŠ Žluté, kde působí dyslektické centrum. Tato dyslektická poradna nabízí formou pravidelných pondělních setkání i přednášek na školách informace a konzultace problémů s žáky se specifickými poruchami učení pro celý obvod.

Všechny sledované školy využily možnosti zažádat si o grant či účelovou dotaci na vybudování konkrétní infrastruktury školy. Jako agilní se v podávání a získávání grantových prostředků jeví ZŠ Bílá, Modrá, Hnědá a Žlutá.

Dalším zdrojem příjmů, který v různé formě a míře využili opět na všech sledovaných školách, jsou sponzorské dary. Nejpružněji na tuto možnost navýšení vlastního rozpočtu zareagovali v ZŠ Bílé. Již od počátku 90. let začalo vedení školy programově pracovat na svém zviditelnování. Spolupráce s MŠMT, mediální prezentace, fungující webové stránky, otevřenost školy pro ukázkové hodiny atd. – to vše mělo mimo jiné upozornit na školu a zaangažovat více instituce než rodiče, aby školu finančně či materiálně podpořily. V tomto směru největším úspěchem byla návštěva Billa Gatese, která přinesla v daném období škole nejen popularitu, ale také další sponzory.

⁶ Na několika školách však vedení uvedlo, že o tyto vydělané peníze byl buď škole zkrácen rozpočet garantovaný městskou částí, nebo, jednalo-li se o větší objem peněz, byly tyto zisky z pronájmu vyloučeny z hospodaření školy a plynuly do rozpočtu městské části přímo.

Také v ZŠ Hnědé vedení nastoupilo cestu zviditelňování a i jí tato „popularita“ přinesla významnou podporu (nejen finanční). Sponzorství zde však bylo realizováno formou úzké spolupráce s neziskovými institucemi. Nadace Hnutí R, Humanitas Profes či Nová škola se již před několika lety zapojily do činnosti školy a v této práci pokračují. Např. přímo žákům školy jsou určeny různé volnočasové aktivity na nichž se neziskové instituce podílejí. Nadace však také kooperují se školou při odborné přípravě nových romských asistentů a při školení učitelů, kteří se věnují výuce a výchově žáků se sociokulturně znevýhodněného prostředí (viz Kabinet poruch učení).

Ostatní sledované školy k tak masivnímu zaangażování jiných subjektů do činnosti školy nepřistoupily. Sponzorství jako vhodný, doplňkový zdroj příjmu nezavrhly. Při hledání finanční či materiální podpory vedení ZŠ Modré, Žluté a Zelené však oslovilo především rodiče svých žáků. Je pochopitelné, že objem získaných prostředků nemůže dosáhnout „zisků“ školy, které sponzorují právnické subjekty, často nezávislé na rodičích žáků.

Zajímavá je také otázka spolupráce se zahraničím, která může být z hlediska výuky efektivní nebo naopak spíše symbolická. Zcela opodstatněně intenzivní spolupráci se zahraničím rozvíjeli v ZŠ Bílé, ve škole se zaměřením na výuku jazyků. Snaha každoročně zajistit výměnný pobyt žáků souvisí s koncepcí výuky ve škole. Naopak spíše symbolický význam našla spolupráce se zahraničními školami v ZŠ Modré. Specifický přesah působnosti za hranice ČR se vytvořil v ZŠ Hnědé. Zde škola sice nespolupracuje s konkrétní „partner-skou“ školou. Nicméně se ZŠ Hnědá stala otevřenou spolupráci se zahraničními experty a pedagogy, kteří se věnují otázkám edukace dětí ze sociokulturně znevýhodněných rodin.

Sledované období let 1992-2002 nutilo tedy vedení škol k přijetí nových ekonomických strategií pro zajištění chodu instituce. Z hlediska ekonomických kritérií se nejlépe na nové hospodářské podmínky adaptovala ZŠ Bílá, která jak s ohledem na své zaměření, tak díky agilnosti vedení (především ředitele školy) měla nejlepší výchozí pozici. Úspěšný management a sebe prezentace se v ZŠ Bílé staly jednou z priorit, na nichž byl koncipován celkový rozvoj školy. Naopak na ZŠ Hnědé, která také získávala pro chod školy prostředky mimo obligátní rozpočet, bylo vedení k efektivní manažerské práci donuceno. Manažerství zde nebylo primární strategií, ale až druhotným vynuceným prostředkem, jak školu a učitelský sbor udržet.

Ostatní tři sledované školy více spoléhaly na jistotu. Ve svém rozpočtu hospodařily především s penězi, které jim garantoval podle předem daných pravidel zřizovatel školy. ZŠ Modré a Žluté se pak dařilo optimalizovat počty žáků a učitelů v duchu kritérií stanovených pro přidělování peněz. Tím si zajistily relativně uspokojivý chod instituce (viz demografie škol). Pouze výchozí podmínky ZŠ Zelené (blízkost ZŠ Modré se specializovanými třídami, pokles populace v oblasti, standardní nabídka výuky) handicapovaly setrvačnost ve strategii vedení školy. Podcenění manažerské práce ve vztahu k ekonomickému zajištění školy vedlo posléze k rozhodnutí zřizovatele školu zrušit (rok 2003). Ovšem tato osudová rána zmobilizovala vedení školy. Byť na úkor prostorových ztrát uhájila, právě díky dobré manažerské práci, svoji existenci.

MATERIÁLNÍ ZÁZEMÍ ŠKOL

Úspěšný školský management se promítá ve svém důsledku do všech složek života školy. Nejvíce či nejobektivněji měřitelný je však v oblasti materiálního zázemí výuky a výchovy.

Všechny sledované školy působily ve školním roce 2001/2002 v prostorách, které využívaly před deseti lety (1991/1992). Žádná ze škol se nepřestěhovala do nové budovy.

Pouze ZŠ Hnědá, která původně z kapacitních důvodů používala dva objekty, v důsledku ekonomických tlaků, poklesu počtu žáků, vlastní profilace a díky dobudování vlastní půdní vestavby, centralizovala výuku do budovy jediné.

Zásadně se ve sledovaném období deseti let nezměnily ani omezení či výhody, které predestinovala doba vzniku a výstavby škol.⁷ Stáří školních budov je determinantou, která trvá. Problémem zůstala původní dispozice starých školních budov ZŠ Hnědé a Zelené při zřizování specializovaných učeben. Nadále si tento stav vynucoval pronajímání tělocvičen u jiných subjektů. S novými nároky na prostorové uspořádání školy se vyrovnávali i v o málo mladší budově ZŠ Bílé. Zde sice neměli problémy s tělocvičnou, zato byly ve jménu moderní výuky a hygienických norem rušeny jiné specializované učebny (viz níže). Naopak relativně moderní budovy ZŠ Modré a Žluté prostorově dispoziční problémy dosud do té míry neřešili.

Přestože se jedná o školní budovy různého stáří, všechny v průběhu 90. let přistoupily k významným či alespoň částečným rekonstrukcím. Stavební úpravy ve většině případů financovala jako vlastník budov městská část. Školy podle potřeby prošly celkovou rekonstrukcí (ZŠ Bílá, Hnědá), či zažily na sebe navazující obnovy elektroinstalací, rozvodů vody, topení (ZŠ Modrá, Zelená, Žlutá), byly vyměněny střešní krytiny (ZŠ Hnědá, Bílá v roce 2003). Stavební úpravy se týkaly i vnitřního vybavení budov. Zde kromě nutných rozsáhlých oprav z důvodu skončení životnosti hrály roli i zpřísněné hygienické normy. Např. v budovách ZŠ Bílé a Zelené městská část financovala přestavbu kuchyně, nebo v ZŠ Bílé a Žluté proběhla výměna zdravotnické. Stavební práce však směřovaly i k zvětšení kapacity školy. Tento záměr se povedl na ZŠ Hnědé, která v podkroví získala potřebné prostory pro mikrotřídy. Podobné plány mají i na ZŠ Bílé, kde půdu chtějí využít pro zpětné dobudování zrušených specializovaných učeben (viz níže).

Zatímco stavební úpravy financuje ze zákona vlastník budovy, zřízení a vybavení učeben, kabinetů a dalších prostor vhodných ke vzdělávání a výchově je závislé na přerozdělení prostředků, které škola získá na výuku. Tyto nákupy mohou školy financovat z několika zdrojů: z rozpočtu zřizovatele školy, z vedlejší hospodářské činnosti, z grantů a projektů MŠMT (případně dalších institucí) a také ze sponzorských darů.

Z peněz MŠMT, sponzorských darů i vlastního rozpočtu byly vybudovány na všech školách počítačové učebny. V ZŠ Zelené a Žluté byla zřízena keramická dílna. Kromě ZŠ Zelené všechny čtyři zbývající školy si zažádaly o grantové prostředky na vybudování či zdokonalení sportovišť. ZŠ Žlutá pak po vzájemné shodě s městskou částí uvolnila herní a sportovní prostor před školou ve prospěch tenisové školy. Recipročně jí bylo přislíbeno využívání jednoho z hřišť pro účely tělesné výchovy. „Obět“ si vyžádala i modernizace vybavení školy v ZŠ Bílé. Zde zřizování nových počítačových a jazykových učeben a družiny bylo provedeno na úkor dílen a kuchyňky. V dané chvíli z hlediska koncepce školy byly tyto specializované prostory vnímány jako zbytné.

Vybavení učeben, jejich vnitřní zařízení i učební pomůcky nejsou ve všech sledovaných školách srovnatelné. Podobně jako před deseti lety pouze v ZŠ Bílé nevyjadřují nespokojenost s didaktickými materiály a dalším vybavením školy využívanými k výuce. Naopak deklarují nadstandardní zázemí, které pro výuku mají a se kterým také efektivně pracují. Ostatní sledované školy si postupně dovybavují učebny a kabinety. V zásadě však zaměřují své nákupy na zajištění učebnic a v plánovaných etapách obnovují školní nábytek. V ZŠ Zelené a Žluté si např. stýskali, že z nových didaktických materiálů pro odborné předměty mohou z finančních důvodů zakoupit zpravidla pouze videokazety.

⁷ Srov. Bittnerová-Moravcová, D.: Pasportizace škol. In: Kučera, M. (ed.): „Co se v mládí naučíš...“, výzkumná zpráva PSSÉ, ÚPPV Ped. fak. UK, Praha 1992, s. 8-20. 7-12.

Srovnání materiálního zázemí sledovaných škol po deseti letech ukazuje dva základní trendy ve vývoji. V první řadě došlo k zlepšení stavu budov jak po stránce stavební, tak po stránce hygienické. Mnohdy si rekonstrukci vynutily zpřísněné bezpečnostní a hygienické normy. Ovšem v zásadě na všech sledovaných školách, bez ohledu na jejich stáří, majitel budov – městská část – zainvestoval rozsáhlé stavební práce. Udržovat všechny objekty v provozuschopném stavu je totiž dobrou strategií hospodáře.

Stavební renovace, i když z hlediska objemu realizovaných či v budoucnu zamýšlených prací byly či budou srovnatelné, neprobíhaly na všech školách souběžně. Prioritní postavení některých škol v časovém plánu rekonstrukcí, či naopak jejich upozadění upozorňuje na druhý trend v zajišťování materiálního zázemí škol. Velkou roli pro udržování či zlepšování materiálního vybavení totiž hraje již výše zmiňovaná manažerská práce vedení škol, která rozevírá nůžky mezi stavem a možnostmi jednotlivých škol. Rozdíl pak není viditelný tolik ve stavebním stavu škol, jako v oblasti nadstandardních nabídek didaktických pomůcek, dalších výukových materiálů, vzdělávacích i volnočasových aktivit. Že se materiální potenciál škol může promítnout či korespondovat s edukačními cíly, lze předpokládat (viz níže).

ŠKOLY A JEJICH ŽÁCI

Strategie vedení škol směřuje jak do oblasti ekonomického zajištění chodu škol (viz výše), tak do oblasti vzdělávání. Původně, ještě v roce 1992 se zdály být tyto dvě složky řízení školy vzájemně autonomní. Po deseti letech se situace změnila. Vstoupily v platnost nejen výše zmiňovaná pravidla financování školství, ale vytříbila se i strategie „klientů“ – tedy přesněji rodičů při výběru školy. To vše se promítlo do obrazu vlastní či klíčové práce sledovaných škol – tedy do počtů a skladby žáků a do vzdělávacích cílů.

Demografie škol

Ve sledovaném období 1992-2002 došlo k relativně výrazné změně v počtu žáků v jednotlivých školách. Tento pohyb byl způsoben jednak zavedením povinného devátého ročníku pro všechny žáky ZŠ v ČR. Jednak významnou roli sehrála i strategie škol vedoucí k „přetahování“ žáků z jiných spádových oblastí. Jak již bylo výše zmíněno, počet žáků ve škole se totiž stal klíčovým ukazatelem pro financování školy, především platu učitelů. Z tohoto důvodu došlo ve sledovaném období k „boji“ o žáka, který byl nejen iniciován vůlí „přilepšit si“, ale také nutností vyrovnat se s celospolečenským trendem snižování porodnosti – tedy úbytkem dětí v ČR.

V konkurenci pěti škol v oblasti vítězně vyšla ZŠ Bílá a Modrá. Obě školy se specializovanými třídami v porovnání s rokem 1992 vykazaly vyšší počet žáků (srov. tab.1). Úspěšnější byli sice v ZŠ Bílé, kde počet vzrostl o 42 žáků, logicky o žáky devátého ročníku. Ovšem nárůst na 676 žáků v ZŠ Modré znamenal překročení původní kapacity školy a vedení muselo žádat o její navýšení.⁸ Primárně důvodem početního nárůstu na obou školách bylo skutečně zavedení devátého ročníku do výukových osnov. Zároveň však si školy udržely

⁸ Dle výpovědi ředitele, vedení již musí někdy odmítat žáky, kteří spádově nepatří do ZŠ Modré, protože nemá kapacitu.

zájem rodičů posílat děti právě do těchto dvou škol. Pokles počtu dětí v oblasti⁹ tedy bezprostředně nepocítily. Roli sehrály dobré výchozí podmínky škol a cílená strategie vedení.

Tab. 1 Počet žáků, učitelů a tříd ve sledovaných základních školách

Školy	Zelená		Hnědá		Žlutá		Modrá		Bílá		Ø Praha X	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Žáci	427	340	550	282	682	642	660	676	640	682	556,6	441,1
Učitelé + vychov.	25+4	19+4	31+6	29+3 +5 ¹⁰	34+6	44+4	40+4	39+7	40+4	38+5	32,3+	30,5+
Třídy I./ II. stupeň	16	9/6	23	11/10	28	19/11	29	14/14	21	12/12	21,5	21,4

Pramen: Výzkum z roku 1992 a výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

Atraktivní nabídka nadstandardního vzdělávacího programu spolu s vynikající pověstí ZŠ Bílé se stala přitažlivá pro děti nejen z městské části, ale také ze vzdálenějších pražských městských obvodů. ZŠ Bílé se dokonce úspěšně daří doplňovat žáky do šestého ročníku, kdy téměř jedna třetina dětí odchází na víceletá gymnázia. Nadaní žáci po přijímacím řízení opět nepřestupují pouze z okolních škol, ale i ze škol z jiných částí Prahy.

Také ZŠ Modrá těží z dobré pověsti v lokalitě a částečně i ze specializované sportovní třídy na druhém stupni. Nicméně k nárůstu počtu žáků v ZŠ Modré přispívá i nejistota rodičů žáků z jiných škol v lokalitě. Fámý či důvěryhodné informace, že se uvažuje o jejich rušení, vede rodiče k hledání stabilizované školy. Strategii zapsat dítě do ZŠ Modré chtějí svému synovi či dceři ušetřit případný vynucený přestup do nového neznámého kolektivu. „Nejisté“ školy jsou v sousedství ZŠ Modré dvě (škola, kde je vyučováno jen na prvním stupni, a ZŠ Zelená).

Ostatní tři školy naopak vykázaly v porovnání s rokem 1992 pokles žáků (srov. tab. 1). Počet nevyrovnal ani již zmiňovaný závazný devátý ročník. Nejmenší „ztráta“ postihla ZŠ Žlutou. V zásadě by bylo možno říci, že pokles počtu jejich žáků kopíruje trend kontinuálního úbytku dětské populace ve společnosti. Nelze tedy hovořit o tom, že by školu její vzdělávací program či skladba žáků v tomto směru diskvalifikovaly. Přesto si ZŠ Žlutá nedokázala počet žáků udržet či navýšit, jak se to stalo u dvou výše uváděných škol. Důvodem, vedením školy dobře analyzovaným, je lokální konkurence ZŠ Bílé, která se nachází jen 200 metrů od ZŠ Žluté. Především při volbě školy v prvním ročníku rodiče chtějí zapsat dítě právě do prestižní ZŠ Bílé. Druhým handicapem může být i absence specializace školy na nadstandardní výukový program pro nadané žáky. Na své žáky však ZŠ Žlutá pasivně nečeká, ale vytváří příležitosti, jak oslovit rodiče, aby své žáky získala. Inzeruje svou vzdělávací koncepci (letáčky) a také nabízí program pro děti s odkladem školní docházky (Metoda dobrého startu).¹¹ Obousměrný pohyb v přílivu a odlivu žáků dokládá pak skutečnost, že pouze polovina žáků pochází ze spádové oblasti této školy, zatímco druhá polovina dojíždí.

Osudový propad byl zaznamenán v ZŠ Zelené, kde se počet žáků snížil více než o jednu pětinu. Kromě populační krize se na tomto poklesu podílela i strategie školy, která se

⁹ Ve školním roce 1991/1992 navštěvovaly standardní ZŠ ve sledované městské části 6124 děti, o deset let později počet klesl o více než tisíc dětí na 4852 žáky. V lokalitě přitom nedošlo k žádným významným asanačním pracím, které by nutily obyvatele se ve větším počtu vystěhovat z této městské části.

¹⁰ Jedná se o romské asistenty.

¹¹ Tato nabídka však zůstala u rodičů bez větší odezvy.

orientovala na vlastní spádovou oblast. „Nepřetahování“ žáků z jiných oblastí však ohrozilo vlastní existenci školy (viz výše).

Přestože byl pokles žáků v ZŠ Zelené klasifikován z hlediska její existence jako osudový, nedosahoval ani zdaleka snížení počtu žáků v ZŠ Hnědé. Zde po deseti letech se celkové číslo snížilo téměř o jednu polovinu. Tento vývoj je důsledkem nezdařeného vzdělávacího programu, který škola (staré vedení) prosazovalo v první polovině 90. let. Jejím záměrem se tehdy stalo vytvoření integrované školy, která by nabízela jak nadstandardní výukový program pro nadané děti, tak vzdělání pro děti s edukačními problémy. V zásadě škola chtěla řešit lokální problém soužití české majoritní populace s romskou komunitou. Cíl vytvořit prostor pro vzájemné poznání a vzájemnou podporu ztroskotal na reakci rodičů z majoritní populace. Jejich děti buď v průběhu školní docházky přestupovaly na jiný typ školy, nebo je rodiče apriorně do prvního ročníku ZŠ Hnědé nezapisovali. V návaznosti na odmítavou reakci rodičů z majoritní společnosti a s tím související odliv jejich dětí učinilo nové vedení školy z neočekávaného trendu přednost. Škola se stala romskou komunitní školou, jejíž malý počet žáků je podmínkou úspěšného vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Nárůst či pokles počtu žáků v jednotlivých sledovaných školách se zajímavým způsobem promítl do počtu tříd a následně i do průměrného počtu žáků na jednu třídu (srov. tab. 1 a 2). Tato změna pak bezprostředně souvisí i se vzdělávací strategií, kterou školy z vlastní vůle či v důsledku vývojových trendů přijaly.

Tab. 2 Průměrný počet žáků na jednu třídu a průměrný počet žáků na jednoho učitele

Školy	Zelená		Hnědá		Žlutá		Modrá		Bílá		Ø Praha X	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Žáci/ třídy	26,7	22,7	23,9	13,4	24,4	21,4	22,8	24,1	30,5	28,4	25,9	20,6
Žáci/ učitel	17,1	17,9	17,7	9,7	20,1	16,0	16,5	17,3	16,0	17,9	17,2	14,5

Pramen: Výzkum z roku 1992 a výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

Vedení ZŠ Bílé snížilo maximum počtu žáků na jednu třídu. Nárůst žáků tedy neřešilo navýšením žáků ve třídě, ale zřízením tříd dalších – tedy zřízením právě tří paralelních devátých tříd a udržením rozložení „paralelek“ v ostatních ročnících. Naopak strategie ZŠ Modré v tomto ohledu směřovala proti celkovému trendu snižování počtu žáků ve třídě. Kapacitní možnosti ji přinutily k zrušení jedné třídy, což se logicky odrazilo ve zvýšení průměrného počtu žáků na jednu třídu. V porovnání se ZŠ Bílou se však ve třídách ZŠ Modré vzdělávalo stále přibližně o 4 žáky méně.

Pokles počtu žáků v ostatních sledovaných školách se pak jednoznačně promítl do snížení počtu dětí ve třídě. Překvapivě ovšem nedocházelo k výraznému rušení tříd. Školy nalézaly způsoby, aby se takovému kroku mohly vyhnout. Jak ukazuje průměr za sledovanou městskou část jednalo se o standardní strategii (srov. tab. 1).

V ZŠ Žluté vyrovnávaly pokles počtu žáků efektivním zřizováním málopočetných tříd pro děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyscalculie atd.). Podobná situace vznikla i v ZŠ Hnědé, kde vyšli vstříc edukačním potřebám žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zavedli mikrotřídy o 5-12 dětech. Tedy i když se

počet žáků ZŠ Hnědé snížil téměř o polovinu, počet tříd ve školním roce 2001/2002 poklesl pouze o dvě ve srovnání se stavem před deseti lety. Práci ZŠ Hnědé zajistilo i zřízení přípravného ročníku před nástupem do ZŠ právě pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Jen ZŠ Zelená neměla či si nevytvořila žádnou strategii jak vybalancovat rozpor mezi reálným úbytkem dětí a vůlí udržet výchozí počet tříd. Zde ruku v ruce došlo jak k rušení a slučování paralelních tříd v některých ročnících, tak ke snížení průměrného počtu žáků na třídu.

Počet žáků na jednu třídu do jisté míry předznamenává i počet učitelů ve škole. Přesto nové ekonomické podmínky neučinily z této závislosti přímou úměru. Snaha vedení škol vyjít s přidělenými mzdovými fondy (nebo případně vést uspokojivější mzdovou politiku) vyústila ve čtyřech z pěti sledovaných škol k reálnému snížení počtu učitelů. Nejvýrazněji se přitom tento trend projevil v ZŠ Zelené, ve škole, která prováděla nejdefenzivnější manažerskou práci (srov. tab. 1 a 3). V ZŠ Bílé, Modré a Zelené se pak tento pokles promítl i do navýšení průměrného počtu žáků na jednoho učitele (srov. tab. 2), což bezprostředně souvisí s přidělováním finančních prostředků na žáka. Také téměř 50% úbytek počtu žáků v ZŠ Hnědé se měl odrazit v adekvátním zmenšení jejího učitelského sboru. Zde ovšem zrušení dvou pracovních míst přímo nekopírovalo dramatický pokles žáků. Chybějící náklady na učitele totiž hradila dotace na nový vzdělávací program romské komunitní školy. Podobně vyšší dotaci na žáka získaly i v ZŠ Žluté, kde zřizují málopočetné třídy pro děti se specifickými poruchami učení. Díky tomu v ZŠ Žluté jako v jediné ze sledovaných škol došlo v průběhu deseti let k nárůstu počtu učitelů o deset osob.

Tab. 3 Počty aprobovaných a neaprobovaných učitelů

Školy	Zelená		Hnědá		Žlutá		Modrá		Bílá	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Učitelé	25	19	31	29	34	44	40	39	40	38
Z toho aprobovaní		17		21		37		35		35
Z toho důchodci		5		6		9		7		-
Průměrný věk	43	46,9	37	44	45	46,7	40	43,8	40	41

Pramen: Výzkum z roku 1992 a výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

Kontinuita sledovaných škol, která byla v úvodu dávána do spojitosti s minimálními změnami na postech ředitelů a zástupců čtyř škol, se promítl i do skladby jejich učitelského sboru (srov. tab. 3). Snad nejvyšší míru stability v tomto směru deklarovala ZŠ Zelená. Ovšem ani v ZŠ Žluté a Modré tomu není jinak. Potvrzují to jak výpovědi ředitelů škol, tak statistika. Všechny tři učitelské sbory výše jmenovaných škol zestárly a spolupracují s důchodci. Pouze v ZŠ Žluté věkový průměr snižují mladší kolegyně přijaté na nově zřízená místa speciálních pedagogů (viz výše). Jiná je strategie v ZŠ Bílé, jejíž nejnižší věkový průměr a absence učitelů – důchodců dokládá pružnější personální politiku.

Naopak k zásadnímu přebudování učitelského sboru došlo v ZŠ Hnědé, kde ztroskotal program integrované školy. Desiluze se logicky promítl i do postoje učitelů a řada z nich školu opustila. Na jejich místo však nastoupili pedagogové buď přímo s odbornou profilací právě na vzdělávání dětí s edukačními potížemi nebo učitelé, kteří v práci v tomto typu školy viděli pro sebe smysl. Společný cíl pak stmelil i učitelský kolektiv. Ten se v druhé polovině

90. let navíc rozrostl i o asistenty pedagogů – romské asistenty. I oni se výrazně zasazují o zvyšování školní úspěšnosti dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pomáhají jak žákovi zvládnout školní povinnosti, tak zlepšovat komunikaci školy a rodiny.

Novým, byť dosud okrajovým jevem na českých školách je přítomnost dětí cizinců. Překvapivě všech pět sledovaných škol děti – cizí státní příslušníci navštěvují (srov. tab. 4). Není ovšem bez zajímavosti si povšimnout, že výběrovou ZŠ Bílou navštěvují především děti ze Slovenska, děti, pro něž není čeština jako vyučovací jazyk nepřekonatelnou jazykovou bariérou. Naopak nejvíce dětí ze zahraničí vyučují v ZŠ Hnědé, ve škole, která je připravena čelit edukačním problémům svých žáků.

Tab. 4 Počty dětí cizinců ve sledovaných školách ve školním roce 2001/2002

Školy	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
Čína	-	2	1	-	-
Dagestán	-	1	-	-	-
Maďarsko	1	-	-	-	-
Makedonie	1	-	-	-	-
Slovensko	2	-	-	-	4
SNR	-	1	-	-	-
Rusko	-	3	2	2	-
Ukrajina	4	2	3	1	1
Vietnam	-	2	-	1	-
Celkem	8	11	6	4	5

Pramen: Výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

PODMÍNKY A VÝSLEDKY PEDAGOGICKÉ PRÁCE ŠKOL

Všechny školy v 90. letech v souladu s trendy ve školství změnilly vzdělávací programy. V ZŠ Bílé, Modré, Zelené a Žluté se ve školním roce 2001/2002 vyučovalo podle vzdělávacího programu Základní škola. V ZŠ Modré ve sportovních třídách na druhém stupni dále pracovali podle vzdělávacího programu Základní školy s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Podobně v ZŠ Bílé učili od třetí třídy podle programu Základní s rozšířenou výukou jazyků. Pouze ZŠ Hnědá přijala jako vzdělávací program pro první stupeň Obecnou školu a Základní školu až pro druhý stupeň. Ve vybraných mikrotřídách ZŠ Hnědé se pracovalo také podle modifikovaných osnov, v některých pak podle vzdělávacího programu Zvláštní školy.

Zvolený vzdělávací program je však pouze jedním z ukazatelů edukační politiky školy. Tyto deklarované vzdělávací ambice škol dokreslují také reálné strategie řízení edukační školy, výsledky práce žáků a jejich úspěšnost při volbě následné vzdělávací kariéry a otevřené výpovědi aktérů sledovaných škol o prioritách jejich práce.

Jednou z principiálních podmínek pro úspěšné zvládnání pedagogické práce je sladění vzdělávacích cílů s edukačními potřebami žáků. V tomto ohledu došlo ve sledovaných školách v průběhu deseti let k prosazení trendu, který se ukazoval již v letech 90. Školy přestaly evaluovat, jak nadané žáky v daném období učí a jakých sociokulturních východisek právě jsou. Budovaná či přisouzená image škol stabilizovala nejen intelektuální, ale především

sociokulturní profil žáků. Každá ze sledovaných škol se stala adresou, kterou ti kteří rodiče podle svého pohledu a ambice volili jako dobré řešení vzdělávací kariéry svých dětí. V tomto smyslu do ZŠ Bílé směřují nadané děti především z rodin vysokoškoláků, nejednou dobře ekonomicky situovaných. Podobné charakteristiky mají i děti ze sportovních tříd v ZŠ Modré. Naopak žáci standardních tříd v této škole odpovídají běžnému vzdělanostnímu a ekonomickému standardu v Praze. Proporcionální rozložení sociálních statusů rodin svých žáků přiznávají i v ZŠ Žluté. Zde ovšem s ohledem na výchovu a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení pracují i s dětmi s edukačními potížemi. ZŠ Zelená, která relativně pasivně přistoupila k budování vlastní image, spoléhá na žáky ze spádové lokality. Mezi nimi však chybí děti z rodin s vyšší vzdělávací ambicí, ve svém důsledku jsou to nadané děti vysokoškoláků, které dávají přednost školám s prestiží. ZŠ Hnědá si pak s ohledem nevstřícný přístup rodičů z majoritní populace k programu integrované školy zvolila cestu vzdělávat žáky ze sociokulturně nejhandicapovanějšího prostředí.

Intelektuální a sociokulturní skladbě žáků odpovídá i organizace práce v jednotlivých sledovaných školách. V ZŠ Bílé sice mají standardní první a druhé třídy. Nicméně těžiště své práce vidí v edukaci ve výběrových třídách od třetího ročníku. Do nich přijímá žáky na základě zkoušek. Třídní kolektivy se ovšem v ZŠ Bílé nemění pouze po druhém ročníku. Noví žáci přicházejí také v šesté třídě, aby vyrovnaly pokles v počtu žáků v důsledku jejich odchodu na víceletá gymnázia (viz výše). Také na dalších sledovaných školách dochází k přeskupování žáků ve třídách. V ZŠ Žluté sestavují na prvním stupni malé třídní kolektivy žáků se specifickými poruchami učení, které zpětně přechodem na druhý stupeň rozřazují do běžných tříd. Podobně v ZŠ Hnědé dochází na prvním stupni k rozdělení dětí do mikrotříd v důsledku jejich edukačních potřeb. Tyto třídní kolektivy se však stávají stabilními. V ZŠ Modré k změně v třídních kolektivech dochází naopak až na druhém stupni, kdy je otevírána výběrová sportovní třída atletů a rozřazeny děti, které přicházejí z blízké školy s výukou pouze na prvním stupni. Jedinou školou, která rozhodně garantuje svým žákům komfort stabilních třídních kolektivů, je ZŠ Zelená. Ovšem ani zde se třídy ne zcela mohou vyhnout odchodu žáků na výběrové školy po druhém, pátém, šestém a sedmém ročníku ZŠ.

Profil školy a jejích žáků předznamenává také školní úspěšnost. Tu lze měřit různými způsoby: úspěšností v soutěžích, podílem žáků na zájmové činnosti školy, počtem zameškaných hodin, studijním průměrem a volbou následné vzdělávací kariéry. Právě poslední dva uváděné ukazatele patří k nejčastěji používaným měřítkům úspěšnosti škol. V logice sledovaných škol nejlepší studijní průměr dosahuje ZŠ Bílá (srov. tab. 5). Na druhé příčce stojí ZŠ Modrá, jejíž studijní průměr vylepšují právě výběrové sportovní třídy. Třetí v pořadí je lokální ZŠ Zelená. Studijní průměr ZŠ Žluté naopak mírně zhoršují výkony dětí se specifickými poruchami učení. Tento aspekt se pak jednoznačně prosazuje v ZŠ Hnědé – romské komunitní škole. V porovnání se stavem před deseti lety lze konstatovat, že si sledované školy v tomto ohledu udržely své pořadí. Jedinou změnou je globální zlepšení studijního průměru. S výjimkou ZŠ Hnědé, kde se výrazně proměnila struktura žactva, na všech zbývajících školách došlo k snížení průměru o 0,03-0,14. Snad i pro vyrovnanost poklesu průměru ve třech sledovaných školách nelze tento stav přičíst jednoznačně lepším reálným výkonům žáků sledovaných základních škol.

Tab. 5 Studijní průměry žáků sledovaných škol za druhé pololetí roků 1991/1992 a 2001/2002

Školy	Zelená		Hnědá		Žlutá		Modrá		Bílá	
	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002	1992	2002
Studijní průměr	1,58	1,55	1,87	1,91	1,61	1,56	1,59	1,46	1,4	1,33

Školy v roce 2001/2002	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
I. stupeň	1,36	1,87	1,35	1,29	1,2
II. stupeň	1,75	1,94	1,77	1,64	1,46

Pramen: Výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

Tab. 6 Klasifikace chování žáků sledovaných škol v reálných číslech na konci školního roku 2001/2002.

Školy	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
Velmi dobré	330	249	637	671	680
Uspokojivé	8	28	5	5	1
Neuspokojivé	4	5	-	-	-

Pramen: Výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

Ve volbě následné vzdělávací kariéry žáků lze opět nejlépe hodnotit ZŠ Bílou, kde všechny děti směřují do maturitních oborů a více než polovina volí gymnázia. Úspěšnost dalších škol do značné míry kopíruje pořadí ve studijních průměrech. Změnou je jen záměna pozice na třetím a čtvrtém místě mezi ZŠ Žlutou a Zelenou. Přes horší studijní průměr daný edukací dětí se specifickými poruchami učení se ZŠ Žluté daří připravovat děti na studium na středních školách, zatím co v ZŠ Zelené řada dětí směřuje do maturitních oborů středních odborných učilišť. V porovnání s těmito školami podprůměrně nevychází ani ZŠ Hnědá. Zde ovšem do nematuritních oborů ve školním roce 2001/2002 směřovalo minimálně o jednu třetinu více žáků než v ostatních sledovaných školách. Stav za školní rok 2001/2002 je však ještě ovlivněn dobíhajícími standardními třídami, které zde zůstaly i po ztroskotání programu integrované školy.

Tab. 7 Počty žáků devátých ročníků podle úspěšnosti v přijímacím řízení na jednotlivé typy škol třetího stupně, v reálných číslech ve školním roce 2001/2002.

Školy	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
Gymnázia	7	1	11	13	48
Obchodní akademie	2	-	6	12	6
Zdravotní školy	3	-	5	4	2
Průmyslové školy	5	2	-	17	5
Ostatní střední školy	3	13	6	8	11
Soukromé střední školy	5	1	1	9	1
SOU	13	2	14	5	1
Učební obory	15	11+2 ¹²	11	24	0
Celkem	53	32	54	92	74

v procentech

Školy	Zelená	Hnědá	Žlutá	Modrá	Bílá
Gymnázia	13,2 %	3,1 %	20,4 %	14,1 %	64,9 %
Obchodní akademie	3,8 %	-	11,1 %	13,1 %	8,1 %
Zdravotní školy	5,7 %	-	9,2 %	4,3 %	2,7 %
Průmyslové školy	9,4 %	6,3 %	-	18,5 %	6,8 %
Ostatní střední školy	5,7 %	40,6 %	11,1 %	8,7 %	14,9 %
Státní střední školy celkem	37,8 %	50,0 %	51,8 %	58,7 %	97,4 %
Soukromé střední školy	9,4 %	3,1 %	1,8 %	9,8 %	1,3 %
Střední školy celkem	47,2 %	53,1 %	53,6 %	68,5 %	98,7 %
SOU	24,5 %	6,3 %	26,0 %	5,4 %	1,3 %
Učební obory	28,3 %	40,6 %	20,4 %	26,1 %	-
Celkem	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Pramen: Výroční zprávy sledovaných škol za školní rok 2001/2002.

EDUKAČNÍ PROFILY ŠKOL

Rozdíly mezi pěti sledovanými školami se neukázaly pouze v rovině deklarovaných vzdělávacích programů, v rovině demografické skladby či v rovině školní úspěšnosti. Všechny tyto rozdíly souvisí či přímo vycházejí z filosofie každé ze sledovaných škol.

ZŠ Bílá patří k výběrovým jazykovým školám. Její vysoké nároky na žáky i učitele byly podstatou práce již na počátku 90. let a na této situaci se o deset let později nic nezměnilo. Ambici vynikajících výkonů odpovídá celková strategie školy. Je to jak materiální zázemí, které má přispět k úspěšnému vzdělávání, tak vlastní školní výkony dětí. Proto také škola, jež pracuje s nadanými žáky, soustřeďuje svoji pozornost především na studijní výsledky dětí. Elitnost školy dokládá i volba náročné následné vzdělávací kariéry. Vedení školy trvá na svých vysokých nárocích. Zároveň si však uvědomuje změnu, která se odehrála. Zatímco před deseti lety chtěla škola své žáky motivovat na cestě k ekonomickému a společenskému úspěchu, v současné době svůj postoj přehodnocuje. U svých žáků, kteří ekonomický

¹² Na učební obor byli přijati dva žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším ročníku.

a společenský úspěch přijali za svůj životní styl, zvažuje, jak jim předat hodnoty etické: hloubku emočního prožitku, vnitřní vyrovnanost a občanskou soudržnost.

Také ZŠ Modrá si udržela svůj edukační profil. Nadále vedle standardních tříd přijímá na druhém stupni žáky do výběrové sportovní třídy. I díky ní dosahuje škola dobrých školních výsledků. Standardní třídy však ovlivňují orientace při volbě dalšího vzdělávání. Směřování žáků do odborných škol a učilišť nejsou výjimkou. Škola však jejich volbu nevnímá jako devalvující. Naopak ve srovnání s postoji vedení školy před deseti lety zájem o standardní třídy vzrostl. Přestože i po deseti letech škola vnímá žáky sportovních tříd jako „rodinné stříbro“, nevzdvihuje již v rámci diskursu školy jejich prvořadost a elitnost. Naopak otevřeně deklaruje nutnost učit se ve škole žít s lidmi – tedy se spolužáky bez rozdílu jejich možností a zázemí.

ZŠ Žlutá s třídami dyslektiků na prvním stupni svůj profil nadále spatřuje v edukaci studijně slabých žáků. Přestože studijní průměr je až čtvrtý nejlepší, dosahuje škola dobrých výsledků v přijímacím řízení. Její žáci směřují ve velké míře do maturitních oborů, častou volbou jsou i gymnázia. Tento úspěch dokumentuje efektivní vzdělávací činnost školy, které se daří překonat a vyrovnat výchozí specifické edukační poruchy žáků a integrovat je do standardních tříd.

Prioritu ZŠ Zelené spatřuje vedení školy v práci pro děti ze spádové oblasti. Důraz klade na tradiční hodnoty české školy. Snad právě proto se tato škola nejvíce vyhýbala po celých deset let tlakům nové školské politiky. Právě tato škola velmi záhy pocítila uvolňování morálky společnosti, které bezprostředně ovlivňuje i chování dětí. Proto také kvalitu vztahů předradila před atraktivní edukační nabídky. Tato její strategie však ambiciózní rodiče odradila. Škola se stala zázemím pro děti ze standardních rodin bez přehnaných vzdělávacích ambicí. Právě s ohledem na ně také v posledních letech v oblasti edukace škola klade důraz na předměty spojené s technickou a rodinnou výchovou. To se následně promítá i do volby povolání jejich žáků.

Nejzásadnější změnou prošla ZŠ Hnědá. Rezignovala na xenofobii některých rodičů a programově se stala romskou komunitní školou. Postavila se čelem k problému výchovy dětí s edukačními potížemi. V této práci přestal učitelský sbor spatřovat handicap, ale naopak si jej zvolil za své poslání. Tento přístup se zákonitě promítá i do úsilí školy zajistit svým žákům další vzdělávací kariéru. V tomto ohledu v řadě případů plní škola funkci rodiny, sama (především výchovná poradkyně) hledá partnery mezi středními školami a učilišti, kteří by ji v její snaze podpořili. Zaslouženým úspěchem je umístění žáků do školy třetího stupně a jejich setrvání v nich. V tomto případě není rozhodující, že se jedná převážně o učiliště, střední odborná učiliště či střední integrované školy. Cílenou snahou o prohlubování kvalifikace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí škola zásadně přesahuje primární úkol základního školství. Potvrzuje, že skutečně základní škola může pozitivně ovlivnit úspěch jedince v jeho pracovním zařazení.

Pět sledovaných škol ve sledovaném desetiletém období kontinuálně navazovalo na vzdělávací strategie a úkoly z předchozích let. Uchovala se tedy rozdílnost jejich edukačních cílů. Někde více, někde méně však muselo vedení škol reagovat jak na vzdělávací potřeby dětí, tak na celospolečenské klima. Tyto tendence vzdělávací a výchovné ambice škol v určitém ohledu sblížily.

ZÁVĚR

Deset let instituce změnilo. Byly to 1. roky hledání a přizpůsobování se novým vzdělávacím programům a nabídkám, 2. roky přestavby a modernizace školních budov, 3. roky zavádění počítačové techniky, 4. roky upevňování prestiže školy a hledání náhradní cesty v tlaku ekonomických možností, a ve své podstatě 5. i roky kontinuity.

Ke stavebním rekonstrukcím škol vedly jak změny hygienických podmínek, tak finanční strategie městské části. Rozvoj podmíněný dotacemi zaznamenaly všechny školy také v oblasti počítačové techniky a sportovišť. Naopak vybavení kabinetů, učebnice se stalo pro většinu škol problematické. Zde záviselo na manažerských schopnostech školy. Sledované školy se tak rozdělily do dvou skupin: na soběstačné a na nedocenené, které prioritu stále vidí výhradně ve vzdělávací a výchovné činnosti a adaptovaly se na skromné podmínky českého školství.

S tím souvisí i využití potenci, kterými v roce 1992 školy disponovaly. Lze říci, že v průběhu deseti let prestižní školy umocnily svoji prestiž. Stahují žáky a finanční prostředky. Naopak komorní školy bez ohledu na klima školy a na uspokojení z pedagogické práce jsou směřovány často k útlumu. Nejen v důsledku ekonomických ukazatelů, ale i z makrostrukturálního rozhodnutí zřizovatele hrozí malým školám zrušení. Jedinou zaručeně úspěšnou strategií se jeví orientace na etnické školství, které otvírá zdroje u neziskových organizací i u státu.

Strategie škol v oblasti managementu se výrazněji diversifikovaly. Cestu k ekonomickému zajištění i k akceptaci jeho stavu hledala každá ze sledovaných škol individuálně, podle vlastních možností a vizí. Přesto si však školy v řadě ohledů zachovaly společnou řeč. Přesněji společný cíl vzdělávat a vychovávat mladou generaci je přivedl k shodným reflexím a podobným vyjádřením o smyslu pedagogické práce, byť i tyto názory se v průběhu deseti let změnily.

V průběhu deseti let došlo k významné změně v pohledu na žáky. Zatímco v roce 1992 smyslem práce učitele bylo předávání co možná nejvíce informací, o deset let později si pedagogové naopak stěžují na informační mediální „džungli“, ze které děti vlastně už často pro jejich kusé interpretace převzatých informací a dojmů nedokáží vyvést. Tím se podle učitelů nejen komplikuje vztah učitel – žák, ale také se vynořuje zklamání učitelů, že žák si nevytváří systematické v budoucnu školně využitelné vědomosti. Pocit nesystematičnosti v osvojování školních poznatků je v některých školách sycen také obavou z připravovaných rámcových osnov. Spíše jako problém vidí do jisté míry výběrový přístup při volbě předávných školních poznatků. Limity v komptabilitě „základních“ kýžených vědomostí, které mohou problematizovat nejen přestup žáků různých škol, ale poznamenat vědění celé populace, by ve svém důsledku podpořily diversifikaci ve společnosti.

S tím souvisí také shoda všech škol v akcentu na soudržnost dětí se společností jako celkem. Jakoby po běhu za úspěchem a upevnění vlastní image došlo k revizi cílů výchovného a vzdělávacího působení školy. Nyní po deseti letech je kladen akcent na výchovu dětí k humanismu a společenské odpovědnosti (apel na to, aby děti nemyslely jen na sebe, aby vše nepodřizovaly svým zájmům, aby si vážily práce druhého). Nepřekvapí pak, že nejzřetelněji tento požadavek zaznívá právě na výběrových školách.

Všem sledovaným školám se podařilo v průběhu sledovaných deseti let adaptovat se na nové podmínky. Všechny školy se posléze vyrovnaly nejen s ekonomickými tlaky, ale vybudovaly si také vnitřně konzistentní postoj v pohledu na smysl a podmínky vlastní práce. Skrze tuto optiku pak dokázaly akceptovat i případné nezdary, čelit jim a nacházet z nich východiska. Proto lze konstatovat, že všechny sledované školy bez ohledu materiální zázemí, na počty dětí, na sociokulturní východiska rodin svých žáků, na jejich studijní úspěšnost se jeví jako nadále stabilizované. Každá má svoji filosofii, které přizpůsobila organizaci práce a pro kterou získala pedagogu. Momenty destability a desintegrity školy shodně vidí mimo

svoji instituci. Ať se kritika týká rozevírání a rozvolňování obsahu školních poznatků nebo ztráty sociální a kulturní soudržnosti společnosti vůbec, spatřují na počátku 21. století pedagogičtí pracovníci sledovaných škol smysl své práce v překlenování kulturních rozdílů a společenských rozporů.

LITERATURA

BACÍLEK, F., KALOUS, J. A SVOBODA, J. (1995) Úvod do teorie a praxe školského managementu. Praha : UK PedF.

SVĚTLÍK, J. (1996) Marketing školy. Zlín : Ekka.

KLIMA VE TŘÍDĚ Z PERSPEKTIVY ŽÁKŮ

Miroslav Klusák

OBSAH

Úvodem

Kdo a jak vyjadřoval svůj názor na klima ve třídě

Skutečnost roku 1992 vs. 2002

Osobně vstřícný učitel

Liberální učitel

Moderní organizace školní práce

Zvládnutelnost školní práce

Kamarádští spolužáci

Spokojená třída

Přání roku 1992 vs. 2002

Spokojená třída

Kamarádští spolužáci

Zvládnutelnost školní práce

Moderní organizace školní práce

Liberální učitel

Osobně vstřícný učitel

Skutečnost a přání

Přání vs. skutečnost

Závěrem

Doslov – žáci z perspektivy klimatu ve třídě

Literatura

ÚVODEM

„Klimatem“ samozřejmě nemíníme podnebí, nemíníme průměrný stav meteorologických jevů. Případně „dusno“ by tedy neodkazovalo k tomu, že ve třídě nefunguje klimatizace. Podnětem k tomu, že se ve třídě cítíme tak, že třeba máme i chuť si povolit límeček u košile či blůzky, by v našem případě nebyla teplota a vlhkost ovzduší, nýbrž sociálněpsychologická povaha, mohli bychom říct i etymologicky motivovaný sklon, interakce učitele a žáků. Termín tedy používáme v přeneseném, metaforickém významu. A vlastně též elipticky, neboť přesnější by bylo říct rovnou, že se jedná o klima sociální, psychologické či sociálněpsychologické. I tak bychom se však nevyjádřili zcela jednoznačně, neboť, jak uvádějí J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 146; viz též Čáp a Mareš, 2001, s. 567), k popisu sociálněpsychologických jevů dané oblasti života ve škole se používá mnoho terminologických variant; v dostupné literatuře jich daní autoři našli dokonce přes padesát.¹

Z hlediska logického vymezení rozsahu daného pojmu a jeho členění na dílčí třídy bychom tedy, na rozdíl např. od H. J. Walberga (1988, s. 753), nezačlenili mezi jeho součásti *materiální prostředí* třídy, např. to, že *místnost je jasná a pohodlná*. A byli bychom tak v souladu s výše citovanými autory, kteří pro případ, že chceme pojmut třídu nejen jako skupinu

¹ Také J. Lašek (1992; v 6. kapitole *Klima třídy*) uvádí vysoký počet 42 termínů více či méně těsně svázaných s daným předmětem zkoumání.

lidí, ale též jako architektonický artefakt (projektovaný a provozovaný), navrhuji použití termínu *prostředí*.

Na druhé straně, na rozdíl např. od R. Lippitta (1984), daným pojmem nečleníme sociální interakci učitele a žáků jen na to, jakým způsobem učitel uplatňuje svou moc vůči žákům, a to, co je v této interakci na vedení žáků učitelem kauzálně závislé.² Nepoužíváme ani členění jen na to, jakým způsobem učitel uplatňuje vůči žákům svou moc a svou lásku, a to, co je v interakci kauzálně závislé na jeho vedení žáků a k žákům projevovaných citech – na rozdíl od autorské dvojice R. S. Soar a R. M. Soar (1988).³ Samozřejmě pak daným pojmem nevyčleňujeme v sociální interakci ve třídě ani jen to, jak s láskou a mocí zacházejí spolužáci mezi sebou.⁴ Teoreticky pak vyvstává otázka, zda-li můžeme v sociální interakci ve třídě (v pozorovatelných vzorcích chování, v její dynamice) vyčlenit ještě nějakou další, relativně samostatnou oblast, kterou jsme dosud nezmiňovali.

Zdá se, že určitou možnost či inspiraci nabízí J. Marešem a J. Křivohlavým (1995, s. 146) používané třídění oblastí sociálněpsychologického klimatu R. H. Moose (1974); a to na *vztah vs. osobní rozvoj vs. údržba a změna systému*.⁵ Moosova kategorizace na první pohled působí dojmem, jako by její autor do rozsahu daného pojmu zahrnoval vedle sociální interakce aktérů ještě další dvě oblasti „života“ organizací, institucí, jimiž „*osobnost*“ *prostředí* působí, *vyvíjí tlak* na jednotlivé aktéry.⁶ Pokud se však budeme držet toho, že třídu (případně obecněji organizaci, instituci) chceme chápat jen jako skupinu lidí a že z hlediska námi hledaného rozsahu pojmu je alternativou k povaze jejich sociální interakce už jen působení architektonických artefaktů či meteorologických jevů, pak můžeme uvažovat o tom, že Moos ve své kategorizaci přece jen nabízí něco, co by se v jejich sociální interakci dalo vyčleňovat jako relativně samostatná oblast vedle toho, jak zacházejí s láskou a mocí. A sice, jednak, to, jak v sociální interakci zacházejí s úkolem (*task*), který je účelem či cílem jejich

² R. Lippitt pojal své encyklopedické heslo o *výzkumu sociálního klimatu* jako zprávu o dvou sociálněpsychologických výzkumech z let 1937 a 1938 – proslavených článkem K. Lewina, R. Lippitta a R. Whitea *Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates.“* (1939) – a o jejich replikacích. Pravda, původně se nejednalo o školní třídy a učitele, nýbrž o odpolední kluby Child Welfare Research Station. Srovnatelnost se školní třídou by však mohla být dána tím, že se jednalo o skupiny jedenáctiletých dětí (byť pětičlenné), s dospělými vedoucími a pracovním úkolem (původně výroba masek, později další ruční či modelářské práce). Chování vedoucích bylo definičně rozlišeno na autokratické, demokratické a *laissez-faire* (fěkněme – liberální).

³ Citovaní autoři pojímají své encyklopedické heslo jako výklad historického vývoje od pojetí klimatu jako autokratické vs. demokratické interakce k jeho pojetí pomocí přesnějších a užších pojmů – emocionální klima vs. správa třídy (classroom management); a to zásluhou takových autorů jako H. H. Anderson, J. Withall, F. G. Cornell, D. M. Medley, H. E. Mitzel a N. A. Flanders.

⁴ Vhodné je při této příležitosti zmínit, že ve výše citovaných publikacích J. Mareše a jeho spoluautorů se uvádí sociometrie třídy jako jeden z přístupů ke zkoumání klimatu, připomíná se u nás proslavený SORAD V. Hrabala (staršího), a že tato podoba sociometrie je zadávaná jako anketa či plebiscit *sympatie a vlivu* žáků ve třídě.

⁵ Jedná se o tři kategorie dimenzí (proměnných), s jejichž pomocí byl Moos schopen rozlišovat mezi jednotlivými případy v devíti typech organizací, které se svými spolupracovníky zkoumal na přelomu šedesátých a sedmdesátých let (psychiatrická oddělení; obecní programy psychiatrické péče; nápravná zařízení; zařízení základního vojenského výcviku; studentské ubytovny a spolky; školní třídy; sociální a terapeutické skupiny; pracovní prostředí; rodiny). Sám Moos (1973, s. 657-658; 1976, kapitola 10 – *Sociální klima: „osobnost“ prostředí*) jednotlivé kategorie charakterizoval tak, že jeho implicitní představa jejich celku působí poněkud nesourodě či nesrozumitelně až esotericky: (1) *vztahové dimenze* postihují rozsah zaangažovanosti jedinců, vzájemné podpory a pomoci a otevřenosti ve vyjadřování citů (*expressivness*); (2) *dimenze osobního rozvoje* postihují základní směry, v nichž dochází k osobnímu rozvoji členů skupiny; (3) *dimenze údržby a změny systému* postihují řád, organizaci, jasnost a dozor (*control*). Jejich konkretizaci však lze dohledat až k jednotlivým dílčím otázkám (proměnným). Zároveň lze konstatovat, že se jedná o pravděpodobně nejpoužívanější třídění dimenzí sociálněpsychologického klimatu – používá je např. rovněž již citovaný J. Lašek (1992), spoluautor námi používaných dotazníku B. J. Fraser (1982, s. 9; 1986, s. 16) i již výše citovaný a na Fräsera odkazující H. J. Walberg (1988, s. 753); poslední autor však s vlastními termíny *Task vs. Affect vs. Organization*.

⁶ Moos (1973, s. 657) v tomto bodě také explicitně odkazuje na G. Sterna (1970), následníka H. Murraye (1938), resp. na jeho pojetí *anabolického vs. katabolického tlaku* jako situačního protipólu internalizovaných osobnostních potřeb.

sdružování, organizace, institucionalizace – a to vzhledem k osobnímu rozvoji aktérů. V případě školní třídy – jak zacházejí se školní prací.

Pro tuto interpretaci by mohlo hovořit jak to, že sám Moos (1973, s. 657-658) konstatuje, že zatímco kategorie vztahu a systému byly v rámci jím sledovaných devíti typů organizací *relativně podobné*, kategorie osobního rozvoje se poněkud proměňovala dle jejich *základních účelů a cílů*. Pro tuto interpretaci by mohlo hovořit i to, jak H. J. Walberg (1988, s. 753) překřtil danou kategorii na „úkol“ (*task*). (Jak by pro tuto interpretaci mohla hovořit konkretizace na jednotlivé dílčí otázky v námi používaných dotaznících se pokusíme naznačit v následující kapitole.)

Jednak, by se mohlo ještě jednat o to, jak aktéři v dané interakci projevují svůj – slovy A. N. Leontějeva (1971, s. 37-38) – emotivní, zobecňující oceňující osobnostní vztah k situaci, své činnosti a svým projevům v nich. Sám Moos (1973, s. 658) totiž hovoří o tom, že kromě k schopnosti zvládat situaci (*coping*) jsou dané dimenze klimatu vztaženy k morálce aktérů (*morale* a nikoli *moral* či *morality*; tedy spíše k *náladě* či *esprit de corps*). Zmíněný H. J. Walberg (1988, s. 753) pak pro nás příznačně překřtil Moosovu kategorii *vztah na cit* (*affect*). A konečně, vedle dimenzí konkretizujících to, jak aktéři, resp. učitelé a žáci, v sociální interakci zacházejí se vzájemnou láskou, citem, bývá do této kategorie zařazena (nejen Walbergem) i jedna spíše zobecňující dimenze – a to právě dimenze postihující jak aktéři v sociální interakci vyjadřují výše specifikovanou oblast jejího prožívání, řekněme možná příliš obecně, oblast jejího emotivního hodnocení, resp. možná příliš specificky, citujeme-li – svou *spokojenost*.

Pro tuto interpretaci by mohla hovořit pozornost, kterou věnují autoři používající Moosovu kategorizaci porovnávání toho, jak aktéři vnímají reálný stav klimatu, a toho, jak by si přáli, aby vypadalo. Např. již citovaný J. Mareš se svými spoluautory pak také uvádí, že nespokojenost aktérů, resp. žáků, je vlastně přímo úměrná rozdílu mezi tím, co by zažívat chtěli, a tím, co reálně zažívají (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 155; Čáp a Mareš, 2001, s. 575). *Spokojenost* žáků jako v klimatu, resp. v sociální interakci ve třídě vyčleňovaná relativně samostatná oblast (vedle toho jak učitelé a žáci v sociální interakci zacházejí s láskou, mocí a školní prací) by tak mohla celkem srozumitelně odkazovat k tomu, že na jedince svébytně působí také druhými, spolužáky, prožívaný rozdíl mezi realitou a přáním.

Pokud se výše podařilo alespoň naznačit, co míníme „klimatem ve třídě“, zbývá ještě naznačit, co míníme „perspektivou žáků“; tedy kromě toho, že se nejedná o perspektivu učitelů či badatelů. V daném případě jde skutečně nejdříve o to, že jsme se o klimatu ve třídě nedozvídali vlastním pozorováním nebo od učitelů, nýbrž – slovy B. J. Fräsera (1986, s. 1) – *prostřednictvím očí žáků*.

Podle H. J. Walberga (1988, s. 752) je tato perspektiva žáků jako *účastníků* cenná tím, že představují skupinu dvou až tří desítek citlivých, dobře informovaných posuzovatelů. A to díky tomu, že se žáci setkali s nejrůznějšími edukačními situacemi, v průběhu roku jsou se svými učiteli po mnoho hodin, a tak ve svém hodnocení mohou zvážit nejen současný stav třídy, ale též to, jak to ve třídě vypadalo od začátku roku; a dále, ze svého hlediska účastníka mohou žáci srovnat svou třídu se třídami v minulých ročnících nebo i s jinými sociálními skupinami, jejichž jsou členy. Konečně, podle Fräsera (1986, s. 3), můžeme předpokládat, že žáci reagují právě na to, jak svou třídu vnímají oni sami; tj. případně i odlišně od toho, jak by ji vnímal pozorovatel-výzkumník.

Na druhé straně, perspektiva žáků nám byla zprostředkovaná jejich reakcí na námi použité převzaté, standardní dotazníky. A tak přece jen neměli plnou volnost k vyjádření své perspektivy, k vyjádření toho, co považují za závažné, co podle nich v jejich třídě hraje roli.

KDO A JAK VYJADŘOVAL SVŮJ NÁZOR NA KLIMA VE TŘÍDĚ

Ve školním roce 1991/92 jsme na jeho konci mj. oslovili s dotazníky na klima ve třídě 81 žáků osmých tříd ze tří škol – Zelené, Žluté a Modré. Ve stejném období po deseti letech, koncem května a počátkem června, ve stejných školách a stejnými dotazníky⁷ se nám ve školním roce 2001/02 podařilo oslovit 73 žáků.⁸ Konkrétní počty udává následující tabulka.

Tab. 1 Rozložení počtů žáků ve sledovaných letech a školách

Škola	1991/92	Chlapci	Dívky	2001/02	Chlapci	Dívky
Zelená	30	18	12	30	17	13
Žlutá	24	11	13	24	14	10
Modrá	27	15	12	19	7	12

Pro srovnání po deseti letech jsme tedy dali přednost kritériu srovnatelného počtu absolvovaných ročníků základní školy před srovnatelností v tom, že žáci budou na konci své kariéry na základní škole; a to i vzhledem k tomu, že v roce 2001/02 žádného z devátáků (na rozdíl od osmáků v roce 1991/92) již nečekala možnost pokračovat ve studiu na základní škole v případě neúspěšného přijímacího řízení na školy střední.

Otázky, zadávané v dotaznících, se vždy po pěti věnují určitému okruhu života, sociální interakce ve třídě.

Dotazník na míru individualizace prostředí ve třídě, jak už sám název napovídá, se věnuje především tomu, co je téměř bezprostředně v gesci učitele. Jedná se jednak o to, zda má učitel (z perspektivy žáků obecně, resp. souhrnně pojatý) k žákům vztah osobně vstřícný, angažovaný a spravedlivý (*baví se s každým žákem; má zájem o každého žáka; je k žákům přátelský; pomáhá každému žákovi, který má potíže s prací; bere ohledy na pocity žáků*). Tedy o to, jak zachází s citem ke svým žákům. Jednak, se jedná o to, jak žáky vede, zda je ve věcech kázně autokratický, nebo dopřává žákům nezávislosti⁹ (tj. jedná-li se o to, *kde žáci sedí; kteří žáci mají pracovat společně; koho si mají vybrat za partnery pro práci ve skupinách; nebo kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení; ale i jak se žáci mají ve třídě chovat*).

Dále jde o tři okruhy řízení, organizace školní práce v užším slova smyslu, tj. výuky – které bychom mohli charakterizovat jako „moderní“.¹⁰ Tedy, za prvé, je to účast žáků na diskursu, řeči výuky (*při hodinách diskutujeme; žáci dávají učiteli otázky, ...nebo sami na otázky odpovídají; během diskusí říkají žáci své názory; při diskusích se využívají myšlenky a návrhy žáků*). Za druhé, je to badatelské zaměření výuky (*aby si odpověděli otázky, které*

⁷ Jedná se o dotazníky *My Class Inventory* a *Individualized Classroom Environment Questionnaire*, které jejich autoři, B. J. Fraser a D. L. Fisher, nabídli k využití učitelům a výzkumníkům (viz Fraser, 1986, s. 190-197).

V případě MCI (Inventář „Moje třída“) používáme překlad J. Laška a J. Mareše (1991) – s drobnými úpravami; v případě ICEQ (Dotazník na míru individualizace prostředí ve třídě) překlad vlastní. Plné znění dotazníků a více k výsledkům šetření z roku 1992 viz Klusák a Škaloudová, 1992, 2001.

⁸ Za pomoc při administraci dotazníků v roce 2002 chci takto poděkovat studentce, nyní úspěšné absolventce naší fakulty – Jitce Pýchové.

⁹ Za určitou slabinu daného souboru otázek by pak bylo možné považovat to, že nezjišťuje, zda jsou ve třídě nastoleny autokracii alternativní, demokratické mechanismy udržování kázně. Jakoby tedy jedinou alternativou k tomu, že o všem rozhoduje učitel, bylo svobodné, všem ostatním ve třídě vyhovující, nekonfliktní rozhodování jednotlivých žáků.

¹⁰ B. J. Fraser (1982, s. 8-9) sám charakterizuje celým dotazníkem sledované dimenze jako zvláště význačné pro rozlišení mezi třídami, v nichž probíhá výuka dle *konvenčního* přístupu (někdy též *klasický, formální*) vs. dle přístupu *individualizovaného* (viz např. Thomas 1988), *otevřeného* (viz např. Giaconia 1988) a *založeného na bádání* (viz např. Massialas 1988).

vyplynuly z diskusí při hodině, provádějí žáci pokusy nebo studují literaturu; vysvětlují význam různých tvrzení, diagramů a grafů; provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají, ... aby si ověřili své představy; tedy odpovědi na otázky hledají spíše samostatným bádáním než v učebnicích). Za třetí, je to individualizace výuky ve vlastním, užším slova smyslu; tj. individuální rozrůzněnost, diferencovanost výuky (všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci; nebo různí žáci dělají různou práci; všichni žáci ve třídě používají najednou stejné učební pomůcky; nebo různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky; a žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nebo musí čekat na ostatní).

Dotazník „Moje třída“ se vlastně jedním okruhem otázek také věnuje organizaci školní práce z hlediska její přiměřenosti schopnostem žáků, avšak nikoli s bezprostředním zaměřením na individuální přístup, nýbrž na to, zda práce ve třídě není pro většinu žáků příliš obtížná, zda je pro většinu zvládatelná (práce ve škole je namáhavá; učení je těžké, máme moc práce; v naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci; nebo většina žáků z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci; většina ví, jak má udělat svou práci, umí se učit).

Hlavně však jde o tři okruhy vztahů mezi žáky ve třídě – souhrnně by se dalo říct „kamarádky“. V pozitivně orientované dikci, jde za prvé o absenci vždy přítomné soutěživosti, absenci řevnivosti (nebo je žákům nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí; často mezi sebou soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší; někteří se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní; několik žáků chce být pořád nejlepší; nebo dokonce většina si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce jejich kamarádů). Za druhé jde o – eufemisticky řečeno – absenci třenic; s rizikem nadsázky – o absenci zlé vůle, zlomyslného obtěžování, šikany mezi spolužáky (nebo se žáci mezi sebou pořád perou; hodně se mezi sebou hádají; mnoho žáků dělá spolužákům naschvály; někteří jsou zlí; a někteří se vždycky snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili). Za třetí jde o k předchozím dvěma okruhům moci komplementární okruh lásky – o limitně až utopickou soudržnost třídy (někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády; nebo je v naší třídě každý mým kamarádem; všichni se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí; všichni jsou důvěrní přátelé; nebo dokonce se žáci mají mezi sebou rádi jako přátelé).

Konečně, jde o okruh jakoby zobecňující předchozí, o celkovou spokojenost žáků ve třídě (žáky v naší třídě baví práce ve škole; v naší třídě je legrace; žákům se ve třídě líbí; mají svou třídu rádi; jsou ve třídě šťastní).

Uznáme-li pak nezbytná zobecnění a abstrakce za oprávněné předpoklady, můžeme získané názory žáků na zmíněné okruhy života, sociální interakce ve třídě kvantifikovat, převést na body a kvalitu klimatu ve třídě „měřit“. A to tak, že oslovené žáky budeme chápat jako svého druhu porotu, která mohla hodnocenému jevu „udělovat body“ v celkem 50 otázkách; tj. v 10 okruzích o 5 položkách.¹¹

Tak, jako před deseti lety, měli i žáci v roce 2002 navíc možnost vyjádřit se nejen k tomu, jak vypadá život v jejich skutečné třídě, ale též k tomu, jak by si přáli, aby to v jejich třídě vypadalo. A to prostřednictvím identických souborů otázek, jen adekvátně přeformulovaných do podmiňovacího způsobu.

¹¹ Vzhledem k tomu, že jsme použili původní formát dotazníků, ve kterém ICEQ respondentům nabízí pětistupňovou škálu „téměř nikdy až velmi často“, a tedy vlastně kvantitativně, 0 až 4 body diferencované hodnocení v jednotlivých otázkách, považovali jsme za vhodné počítat s 0 nebo 4 body též u MCI, který nabízí jen „Ano/Ne“, a to pro zachování srovnatelné váhy jednotlivých dotazníků v souhrnných počtech. Pro případ otázek, které respondenti ponechali bez odpovědi, započítali jsme „neutrální“ 2 body, jakoby „neřekli ani tak, ani tak“, tj. jakoby „ani nepotrestali nulou či jedním bodem, ani neodměnili třemi či čtyřmi body“, a to pro zjednodušení souhrnných výpočtů a minimalizaci možností omylů, ke kterým by mohlo docházet při výpočtu procentuálních podílů při různých velikostech celku.

SKUTEČNOST ROKU 1992 VS. 2002

V souhrnu ze srovnání názorů žáků vyplývá, že **klima ve třídě se za deset let v celku zhoršilo, byť nijak dramaticky** (o 1/10, resp. -10%). Ne že by v roce 1992 bylo dle provedené kvantifikace názorů tehdejších osmáků ideální; v „metrice“ našich dotazníků získalo „jen“ 50% z dosažitelných bodů. Takže „sklenice byla z poloviny prázdná, nebo z poloviny plná“ – dle osobní orientace čtenáře. V roce 2002 se však jedná již jednoznačně o body v horší polovině škály (40%).

Jistě, že nelze tvrdit, že sledované parametry klimatu ve třídě jsou z hlediska teorie a empirických výzkumů neoddiskutovatelné. Jistě, že nelze tvrdit, že bezvýhradně přenositelné je poučení z empirických výzkumů, které dokazují, že ve školách a třídách s lepším sociálně psychologickým klimatem právě v námi sledovaných parametrech dosahují žáci lepších výsledků v testech školních znalostí (viz např. Fraser 1986, Fraser a Walberg 1991). Na druhé straně, asi není třeba se příliš přesvědčovat o tom, že takové – na celkovém výsledku se podílející – ztráty o 1/5 dosažitelných bodů (-22%) ve sledované soudržnosti třídy, nebo o 1/6 bodů (-16%) v celkové spokojenosti žáků ve třídě, jsou samy o sobě skutečně ztráty; že jsou změnou k horšímu, a to nezanedbatelnou. A konečně, v žádném ze sledovaných dílčích okruhů nedošlo ke zlepšení.

Nabízí se však otázka, k jakém obrazu ve změně klimatu ve třídě dojdeme, budeme-li se věnovat systematicky jednotlivým okruhům a dílčím otázkám. Nejde pak jen o to zakotvit míru změny, ke které došlo v klimatu ve třídě za deset let, ve stavu z roku 1992. Zjistit bychom měli též, ve kterých okruzích byla míra změny prakticky zanedbatelná; případně zda v některých dílčích otázkách přece jen nedošlo ke změně k lepšímu. Především však, můžeme věcně teoreticky konkretizovat zaznamenané kvantitativní trendy.

Osobně vstřícný učitel

Obdobně jako v celku, nebyla změna k horšímu v daném okruhu nijak dramatická (-8%); spíše než míra propadu by hodnotící komentář vyvolával propad do horší poloviny škály, přechod pomyslné hranice střední hodnoty (z 56% na 48%).¹²

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:¹³

	zřídka	občas	často
<i>Učitel pomáhá každému žákovi, který má potíže s prací</i>	1%	-4%	3%
<i>Učitel má osobní zájem o každého žáka</i>	6%	1%	-6%
<i>Učitel bere ohledy na pocity žáků</i>	16%	-2%	-14%
<i>Učitel není k žákům přátelský</i>	11%	8%	-19%
<i>Učitel se baví s každým žákem</i>	6%	20%	-26%

Konkrétně pak se zkušenost žáků prakticky nezměnila v tom, že jen 2/10¹⁴ z nich si myslely, že *učitel pomáhá každému, kdo má potíže* spíše zřídka, zatímco 4/10 si myslely, že spíše často (zbývající občas). A obdobně se prakticky nezměnilo to, že s *osobním zájmem učitele o každého žáka* se spíše zřídka setkávají 4/10 žáků, zatímco spíše často 3/10. To, co se změnilo, je jednak zkušenost s tím, jak *učitel bere ohledy na pocity žáků* – což dříve sice

¹² Zde i nadále se rovněž jedná o procentuální podíly z počtu dosažitelných bodů.

¹³ Zde i nadále sdružujeme „téměř nikdy“ a „málokdy“ do „zřídka“ (s platností „spíše zřídka“) a „často“ a „velmi často“ do „často“ (s platností „spíše často“); do „občas“ jsou započítány i případy, kdy žáci ponechali otázku bez odpovědi.

¹⁴ Zaokrouhlení a převod na desetiny provádíme proto, abychom si mohli významnost rozdílů spočítat, tak říkajíc, na prstech.

zažívaly spíše zřídka 4/10 žáků, avšak spíše často přece jen 2/10 žáků; zatímco po deseti letech jich zbyla jen 1/10 a spíše zřídka se s *ohledy učitele* setkává 6/10 žáků. Jednak je to zkušenost s tím, jak často se učitelé stávají, že *není k žákům přátelský* – což dříve zažívala spíše často jen 1/10 žáků, zatímco později již 2/10; a počet žáků, kteří to zažívali spíše zřídka poklesl z 7/10 na 5/10. Konečně, z 5/10 na 2/10 poklesl počet žáků, kteří spíše často zažívali to, že *se učitel baví s každým žákem*, a z 1/10 na 2/10 vzrostl počet žáků, kteří takového učitele zažívali spíše zřídka.

Souhrnně tedy, jako by z perspektivy žáků za sledovaných deset let učitelé v osobní vstřícnosti především polevili v tom, jak často se s žáky ve třídě baví, jak často berou ohledy na jejich pocity a jak často se vyhýbají laxním či nepřátelským projevům vůči svým žákům.

Liberální učitel

V daném okruhu jako kvantitativním celku ke změně nedošlo (-1%); jeho kvalita nadále zůstává v horší polovině škály (40%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Pro práci ve skupinách si žáci sami vybírají své partnery</i>	2%	0%	-1%
<i>Učitel rozhoduje, kteří žáci mají pracovat společně</i>	-4%	4%	0%
<i>Učitel rozhoduje o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení</i>	-5%	-2%	7%
<i>Žákům se říká, jak se mají ve třídě chovat</i>	-2%	-8%	10%
<i>Učitel rozhoduje o tom, kde žáci sedí</i>	4%	8%	-13%

Konkrétně se zkušenost žáků prakticky vůbec nezměnila v tom, nakolik *rozhodují o volbě svých partnerů pro společnou práci*. (Dle 6/10 žáků si *pro práci ve skupinách žáci sami vybírají své partnery* spíše často, jen 2/10 si myslí, že spíše zřídka. To, že by *učitel rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně*, zažívalo spíše zřídka 5/10 žáků, spíše často jen 2/10.) K určitým mírným změnám došlo v tom, že poněkud vzrostl podíl žáků, kteří spíše často zažívali, jak jim učitelé *říkají, jak se mají ve třídě chovat*¹⁵ (z 8/10 na 9/10), jak učitelé *rozhodují o tom, kolik má být ve třídě pohybu a mluvení* (z 6/10 na 7/10). A naopak, poněkud poklesl podíl žáků, kteří spíše často zažívali, jak učitelé *rozhodovali o tom, kde mají žáci sedět* (ze 7/10 na 6/10).

Souhrnně tedy, jako by z perspektivy žáků učitelé ve věcech kázně určité nezávislosti žákům přidali v rozhodování o zasedacím pořádku, a naopak, úměrně, ubrali v otázkách míry pohybu a mluvení ve třídě, resp. pravidel chování ve třídě jako takových.

Moderní organizace školní práce

Změny v jednotlivých okruzích – v účasti žáků na řeči vedené ve třídě (z 57% na 48%; tj. -7%), v diferencovanosti školní práce pro jednotlivé žáky (z 41% na 35%; tj. -7%) a v badatelském zaměření výuky (z 39% na 34%; tj. -6%) – rovněž, tak jako v souhrnu za celek klimatu ve třídě, nejsou nijak dramatické.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *badatelskému zaměření výuky*, nabýval následujících hodnot:

¹⁵ Zde však vzhledem k formulaci není zcela jisté, zda a nakolik nemají odpovědi žáků též platnost pro plané mentorování ze strany učitelů.

	zřídka	občas	často
<i>Žáci hledají odpovědi na otázky spíše v učebnicích než samostatným zkoumáním</i>	2%	4%	-6%
<i>Žáci provádějí vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy</i>	10%	-9%	-1%
<i>Žáci provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají</i>	14%	-15%	0%
<i>Aby si odpověděli na otázky, které vyplynuly z diskusí při hodině, provádějí žáci pokusy nebo studují literaturu</i>	14%	-4%	-10%
<i>Žáci vysvětlují význam různých tvrzení, diagramů a grafů</i>	24%	-11%	-14%

Tedy, co se badatelského zaměření výuky týče, prakticky se nezměnila zkušenost žáků v tom, nakolik *odpovědi na otázky hledají spíše samostatným zkoumáním, než v učebnicích* (5/10 si myslí, že spíše zřídka; 1/10, že spíše často). Poněkud vzrostly podíly žáků, kteří spíše zřídka zažívali, že by *kvůli ověření vlastních představ prováděli vlastní zkoumání* (ze 4/10 na 5/10), že by *prováděli výzkumy kvůli otázkám, které je zajímají* (ze 4/10 na 6/10), natož pak, že by si *odpovědi na otázky z diskusí při hodině vyhledávali v literatuře či ve výsledcích vlastních pokusů* (z 5/10 na 7/10). Nejmarkantněji pak vzrostl podíl těch, kteří spíše zřídka zažívali, že by ve třídě *žáci vysvětlovali význam různých tvrzení, diagramů a grafů* (ze 4/10 na 6/10; a podíl žáků, kteří by tuto zkušenost zažívali spíše často, poklesl ze 3/10 na 1/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *individuální diferencovanosti výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky</i>	5%	-6%	2%
<i>Různí žáci dělají různou práci</i>	8%	-3%	-5%
<i>Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nemusí čekat na ostatní</i>	6%	7%	-13%
<i>Všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci</i>	-1%	-12%	13%
<i>Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) jsou používány pro všechny žáky ve třídě najednou</i>	-11%	-11%	23%

Tedy, co se individuální diferencovanosti výuky týče, prakticky beze změny zůstala zkušenost žáků s tím, nakolik *různí žáci používají různé pomůcky, knihy, přístroje* (spíše zřídka 5/10; spíše často 2/10). K určité mírné změně došlo v obecněji formulované zkušenosti, a to s tím, nakolik žáci spíše zřídka zažívali, že by jednotlivci ve třídě dělali *různou práci* (ze 3/10 na 4/10); resp. komplementárně, že by dělali *stejnou práci* (spíše často ze 4/10 na 6/10); nebo, konkrétněji, ve zkušenosti s tím, že by *žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, nemuseli na ostatní čekat* (spíše zřídka ze 4/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10). K nejmarkantnější změně došlo v konkrétně formulované zkušenosti s individuálně nediferencovanou, hromadnou organizací výuky – v tom, že *všichni žáci používají ve třídě stejné učební pomůcky (tabuli, mapu apod.) najednou* spíše často (z 6/10 na 8/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *účasti žáků na řeči vedené ve třídě*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Během diskusí říkají žáci své názory</i>	10%	0%	-10%
<i>Při diskusích se využívají myšlenky a návrhy žáků</i>	11%	1%	-12%
<i>Žáci dávají učitelům otázky</i>	6%	9%	-14%
<i>Učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali</i>	-20%	12%	8%
<i>Při hodinách diskutujeme</i>	18%	7%	-25%

Tedy, co se týče účasti žáků na řeči vedené ve třídě, došlo k mírnější změně v poklesu podílu žáků, kteří spíše často zažívali, že by *během diskusí žáci říkali své názory* (z 6/10 na 5/10); resp. že by se *při diskusích využívaly návrhy a myšlenky žáků* (ze 4/10 na 3/10); že by *žáci dávali učitelům otázky* (ze 3/10 na 2/10). Markantněji pak poklesl podíl žáků, kteří by zažívali jen spíše zřídka, že *učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali* (z 5/10 na 3/10); resp. obecněji, že by spíše často zažívali, že *při hodinách diskutují* (z 5/10 na 2/10).

Souhrnně, jako by z perspektivy žáků v organizaci výuky citelně ubylo badatelské interpretační práce s vlastními názory či s dokumenty a přibýlo hromadné výuky ve třídě, a to definované nejen individuálně nediferencovaným používáním stejných pomůcek, ale též nepřítomností účasti žáků na diskusi s učitelem a na výkladu látky, resp. přítomností monologické formy výkladu.¹⁶

Zvládnutelnost školní práce

Také v tomto okruhu jako celku nebyla změna k horšímu nijak dramatická (-9%); hodnotící komentář by spíše vyvolával pokles z lepší poloviny škály k pomyslné hranici střední hodnoty (z 60% na 51%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Většina žáků v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit</i>	0%	1%	-1%
<i>V naší třídě umí pracovat jen bystří žáci</i>	12%	-11%	-1%
<i>V naší třídě je učení těžké, máme moc práce</i>	18%	-19%	1%
<i>Práce ve škole je namáhavá</i>	22%	-20%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy dokáže udělat svou práci bez cizí pomoci</i>	8%	-8%	0%

Konkrétně se nezměnil většinový názor, dle kterého *většina žáků ve třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit* (téměř 7/10). Mírně však vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *ve třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci* (ze 4/10 na 5/10); markantněji vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *v jejich třídě je učení těžké, že mají moc práce* (z 5/10 na 7/10), a těch, dle kterých *je práce ve škole namáhavá* (z 5/10 na 7/10). Naopak, avšak jen mírně vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *většina žáků ze třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci* (z 6/10 na 7/10).

Souhrnně tedy, se žáci ve vztahu ke zvládnutelnosti školní práce, k její obtížnosti nevzdali svého přesvědčení, dle kterého jsou schopni dělat svou práci, vědí jak se mají učit,

¹⁶ Vs. např. i tradičně, klasicky používaný výklad v interakčním žánru *soutěž*, kdy učitel vyzývá žáky, aby se přihlásil ten, kdo svede doplnit jeho řeč, tedy žánr, který by měl teoreticky vyloučit či omezit pocit žáků, že *učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali*. (Blíže k interakčním žánrům ve vyučování viz Kasíková, 1992, 2001.)

tedy zřejmě v zásadě; a dokonce posílili v přesvědčení, že dokáží svou práci udělat bez cizí pomoci, tedy samostatně. To, čeho dle žáků přibýlo, však jako by nespočívalo především v komplikovanosti školní práce (vyžadující mimořádnou bystrost), nýbrž v namáhavosti, obtížnosti jejího rozsahu („*máme moc práce*“).

Kamarádští spolužáci

Změny ve dvou z daných třech okruhů – v absenci řevnivosti mezi spolužáky (z 41% na 31%; tj. -10%), v absenci vzájemných třenic (z 55% na 44%; tj. -12%) a ve vzájemné soudržnosti (z 52% na 31%; tj. -22%) – patří k těm, jež lze považovat za dramatické.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *řevnivosti*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní</i>	5%	-2%	-2%
<i>Několik žáků v naší třídě chce být pořád nejlepší</i>	0%	4%	-4%
<i>V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší</i>	6%	-6%	0%
<i>Některým žákům v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci</i>	18%	-19%	1%
<i>Většina žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů</i>	19%	-16%	-4%

Tedy, co se řevnivosti mezi spolužáky týče, prakticky se nezměnil většinový názor, dle kterého se *někteří žáci vždy snaží udělat svou práci líp než ostatní* (sdílený 8/10 žáků); a dle kterého *několik žáků ve třídě chce být pořád nejlepší* (sdílený 7/10 žáků). Prakticky se nezměnil ani většinový názor, dle kterého žáci naopak popírají, že *mezi sebou ve třídě často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší* (sdílený 7/10 žáků). Přibýlo však, a to markantně, těch, dle kterých je *některým žákům ve třídě nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci* (z 5/10 na 7/10); a především těch, dle kterých si *většina žáků ve třídě přeje, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů* (z více jak 6/10 na více jak 8/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *vzájemným třenicím*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci v naší třídě jsou zlí</i>	-5%	6%	-1%
<i>Někteří žáci z naší třídy se vždy snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili</i>	9%	-7%	-1%
<i>Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají</i>	17%	-16%	-1%
<i>Mnoho žáků z naší třídy dělá spolužákům naschvály</i>	18%	-17%	-1%
<i>V naší třídě se žáci mezi sebou pořád perou</i>	20%	-18%	-1%

Tedy, co se týče vzájemných třenic, prakticky se nezměnil podíl žáků, kteří sdílí názor, že *někteří žáci ve třídě jsou zlí* (více jak 5/10). Jen mírně vzrostl podíl žáků, dle kterých se *někteří žáci ze třídy vždy snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili* (z 6/10 na 7/10). To markantněji vzrostl podíl žáků, dle kterých se *žáci ve třídě mezi sebou hodně hádají*

(ze 3/10 na 5/10); dle kterých *dělá mnoho žáků spolužákům naschvály* (z 5/10 na 7/10) a dle kterých se *žáci mezi sebou pořád perou* (ze 2/10 na 4/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují jejich *soudržnosti*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé</i>	-10%	8%	1%
<i>Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí</i>	-10%	11%	-1%
<i>Všichni žáci z naší třídy jsou důvěrní přátelé</i>	-18%	18%	0%
<i>V naší třídě je každý mým kamarádem</i>	-37%	36%	1%
<i>Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády</i>	34%	-34%	0%

Tedy, co se týče soudržnosti mezi žáky ve třídě, sice mírně, avšak přece jen poklesl podíl žáků, kteří sdílí přesvědčení, že se *žáci ve třídě mají rádi jako přátelé* (ze 7/10 na 6/10) a že se *všichni ve třídě mezi sebou dobře snášejí* (z 5/10 na 4/10). Markantněji poklesl již beztak nízký podíl žáků, kteří si myslí, že *ve třídě jsou všichni žáci důvěrní přátelé* (ze 2/10 prakticky na 0).¹⁷ Nejvíce, a to dramaticky, poklesl podíl žáků, kteří považují *všechny své spolužáky za kamarády* (podíl žáků přitakávajících tomu, že *každý je mým kamarádem* poklesl z 6/10 na 2/10; popírajících to, že *někteří ve třídě nejsou mými kamarády* z 5/10 na 2/10).

Souhrnně, z perspektivy žáků jako by ubýlo kamarádství ve třídě především v tom, že řevnivost, být lepší než kamarád, se nyní týká spíše většiny, než jen několika spolužáků; a že přibylo konkrétních projevů zlé vůle, třenic (hádek, naschválů a rvaček – byť možná jen symbolických, „jen jako“). Jedná-li se o třídu, o všechny či většinu ze spolužáků (na rozdíl od vybraných dvou, tří jedinců), je označení „kamarádi“ pro žáky zřejmě někde mezi „jako přátelé“ a „důvěrní přátelé“. A tak se rozdíl v soudržnosti třídy v roce 2002 projevuje přesně v tom, jak se většina distancuje od toho, že by všechny spolužáky ve třídě považovala za své kamarády – byť ani před deseti lety se žáci v převážné většině necítili být důvěrnými přáteli a ani v roce 2002 většina nepopírá, že se mají rádi jako přátelé.

Spokojená třída

Také změnu k horšímu v tomto, v emocionální rovině zobecňujícím, okruhu lze považovat za dramatickou; a to nejen rozsahem (-16%), ale též výše rovněž sledovaným přechodem přes pomyslnou hranici střední hodnoty škály (z 55% na 38%) – tj. přechodem od stavu, o kterém by se dalo říct, že žáci byli ve třídě spíše spokojeni, ke stavu, ve kterém spíše spokojeni nejsou.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>V naší třídě baví žáky práce ve škole</i>	4%	-1%	-2%
<i>V naší třídě je legrace</i>	-14%	15%	-1%
<i>Některým žákům se v naší třídě nelíbí</i>	17%	-15%	-2%
<i>Někteří žáci nejsou v naší třídě šťastní</i>	22%	-22%	0%
<i>Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi</i>	-32%	33%	-1%

¹⁷ Tedy zaokrouhleno „dolu“; v každé škole se objevila výjimka, v Modré dokonce dvě.

Konkrétně, se prakticky nezměnil většinový názor, dle kterého žáci popírají, že *je baví práce ve škole* (téměř 9/10). Nezanedbatelně ovšem ubylo žáků, dle kterých je *v jejich třídě legrace* (z 10/10 na 8/10) a přibylo žáků, dle kterých *se některým žákům v jejich třídě nelíbí* (z téměř 6/10 na 8/10), resp. dle kterých *někteří žáci nejsou v jejich třídě šťastní* (z 6/10 na 8/10). K nejmarkantnějším změnám v názorech na jednotlivé otázky pak patří pokles podílu žáků, dle kterých *mají žáci svou třídu rádi* (z 8/10 na 5/10).

Souhrnně tedy, z perspektivy žáků jako by změna ve spokojenosti třídy nespočívala především v tom, že by žáky nějak dramaticky přestala, resp. začala bavit školní práce nebo že by si přestali být schopni užít legrace; nýbrž, jako by spočívala především v tom, že přibylo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jímž se ve třídě nelíbí, a to o tolik, že už se jako prakticky celá „třída“ nemohou shodnout v nakonec dobrosrdečném závěru, že svou třídu mají rádi, že skupina našich žáků se v tomto jakoby štěpí na dva stejně početné tábory optimistů a pesimistů.

PŘÁNÍ ROKU 1992 VS. 2002

V souhrnu ze srovnání žáků vyplývá, že **klima ve třídě jejich přání se za deset let v celku prakticky nezměnilo, byť určitý náznak změny zaznamenat lze, a to k horšímu (-4%).**

Zmíněný náznak změny k horšímu lze na jedné straně nejen považovat za prakticky zanedbatelný. Navíc, v „metrice“ našich dotazníků, se odehrává daleko nad pomyslnou hranici střední hodnoty naší škály, v její lepší polovině (ze 77% na 73%).

Na druhé straně, když se v roce 1992 žáci ve svých ideálech neshodovali stoprocentně s ideály vyjádřenými v zadávaných otázkách, podílel se na tom především jejich odstup vůči nabízeným hodnotám individualizace sociální interakce ve třídě, především školní práce. Nejvyšší míru odstupů a jedinou, kterou v „metrice“ našich dotazníků šlo dokonce považovat za jdoucí přímo do protikladu, do opozice vůči nabízeným hodnotám, byla totiž míra odstupů žáků vůči otázkám z okruhu *individuální rozrůzněnosti, diferencovanosti výuky* (57%).¹⁸ (Dále pak, nikoli již tak dramaticky, se jednalo o jejich odstup vůči *badatelskému zaměření výuky* (37%), a pak také vůči představě, že by ve třídě měla absentovat *vzájemná řevnivost*, možná částečně vnímaná jako „žádoucí“ *soutěživost* (32%).)

Postoj žáků bylo potom možné považovat za pochopitelný výsledek – ze strany žáků vstřícné, bezkonfliktní – adaptace na hodnoty nabízené v tradici výuky na druhém stupni našich základních škol; řekněme, orientovaných na hromadnou výuku, klasifikaci a prezentaci vědních oborů jako sumy poznatků (vs. jejich prezentace jako oborů badatelského řemesla).

To, co by po deseti letech, tj. na změně v odstupů žáků od nabízených hodnot mohlo být považováno za na první pohled nepochopitelné, znepokojivé, a tudíž nezanedbatelné, je skutečnost, že na výsledné celkové změně k horšímu, na celkovém prohloubení odstupů žáků od nabízených hodnot se podílí téměř všechny sledované okruhy (žáci nezměnili svá přání jen v souhrnu vůči *účasti na diskursu vedeném ve třídě* a v náznaku (+4%) se přiklonili k tomu, že by ve třídě jejich přání neměla být *vzájemná řevnivost*); navíc pak, v souhrnu otázek týkajících se *soudržnosti třídy* vzrostl jejich odstup od nabízených hodnot o nezanedbatelných 11%.

S rizikem nadsázky by tudíž šlo žáky podezřít z určité, **sice v míře prakticky zanedbatelné, avšak systematické, a tím přece jen nezanedbatelné, tendence k narůstajícímu pohrdání nabízenými hodnotami života ve třídě**, případně z určité narůstající otrlosti v citu pro jejich mravní hodnotu. A pokud bychom i v tomto případě spekulovali o příčinné souvislosti povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace na skutečný život ve třídě...?

¹⁸ Jedná se o *míru odstupů*, tedy doplněk k žáky požadovanému počtu bodů pro třídu dle jejich přání do 100% bodů možných, udělitelných v dotazníku.

Data, s jejichž pomocí bychom mohli definitivně rozhodnout o platnosti použité spekulace, a tak buďto zavrhnout nebo potvrdit oprávněnost výše naznačené otázky, resp. sugerované odpovědi, závěru, jsme ovšem v odpovědích žáků na administrované dotazníky nezískali. Minimálně proto, že je nemožné sledovat osmáky, kteří by byli osmáky po deset let; a tak není možné ani pozorováním předpokládanou příčinnou souvislost „nachytat při činu“. Získali jsme však data, s jejichž pomocí můžeme výše naznačenou linii úvah dále rozvést. Z odpovědí žáků tedy nejdříve můžeme zjistit, zda je výše zmíněný posun v odstupu od nabízených hodnot skutečně systematický, zda se týká téměř všech zadaných otázek, anebo je přece jen diferencovaný, a ve kterých otázkách.

Spokojená třída

V tomto okruhu, který zobecňuje sociální interakci ve třídě v emocionální rovině, je změna za deset let vlastně zanedbatelná (z 86% na 85%; tj. -1%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>V naší třídě by byla legrace</i>	1%	2%	-2%
<i>Žáci z naší třídy by měli svou třídu rádi</i>	-1%	2%	-1%
<i>Některým žákům by se v naší třídě nelíbilo</i>	5%	-5%	0%
<i>Někteří žáci by v naší třídě nebyli šťastní</i>	7%	-7%	0%
<i>V naší třídě by žáky bavila práce ve škole</i>	10%	-6%	-4%

Konkrétně, beze změny zůstala téměř úplná shoda v názorech, dle kterých by v ideální třídě *byla legrace* (10/10)¹⁹ a *žáci by svou třídu měli rádi* (9/10). Prakticky zanedbatelný je pokles podílů žáků odmítajících to, aby se v ideální třídě *některým žákům ve třídě nelíbilo*, aby *někteří žáci nebyli ve třídě šťastní* (v obou případech z 9/10 na 8/10). A naopak, byť mírně, vzrostl podíl žáků, kteří by chtěli, aby *v jejich třídě žáky bavila práce ve škole* (ze 7/10 na 8/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků nakonec nešlo o prohloubení odklonu od hodnoty spokojenosti třídy, konkrétně o náznak rezignace na to, že se ve třídě bude líbit všem, že ve třídě budou šťastní všichni, jako o v celku skrytý, avšak přesto markantnější náznak příklonu, a to k tomu, aby potěšení přinášela školní práce.

Kamarádští spolužáci

Změny v jednotlivých třech okruzích, jak již bylo naznačeno, vykazují posun diferencovaný v míře i orientaci: od náznaku příklonu k hodnotě absence řevnivosti mezi spolužáky (z 68% na 72%; tj. +4%); přes náznak odklonu od hodnoty absence vzájemných třenic (z 90% na 87%; tj. -3%); k nejmarkantnějšímu, přesto však relativně mírnému odklonu od hodnoty vzájemné soudržnosti (z 87% na 76; tj. -11%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *řevnivosti*, nabýval následujících hodnot:

¹⁹ Zaokrouhлено „nahoru“; ke stoprocentní shodě nedošlo ani u jedné otázky.

	ano	ne	prázdné
<i>Některým žákům v naší třídě by bylo nepříjemné, kdyby neměli tak dobré výsledky jako druzí žáci</i>	0%	0%	0%
<i>Několik žáků v naší třídě by chtělo být pořád nejlepší</i>	2%	-1%	-1%
<i>Někteří žáci z naší třídy by se vždycky snažili udělat svou práci líp než ostatní</i>	4%	-2%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy by si přála, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů</i>	-10%	11%	-1%
<i>V naší třídě by žáci mezi sebou často soutěžili, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší</i>	-12%	12%	0%

Tedy, co se řevnivosti mezi spolužáky týče, většina by si i nadále přála, aby ve třídě nebyli žáci, kterým je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako ti druzí (8/10); aby několik žáků ve třídě nechtělo být pořád nejlepší (8/10); a aby se někteří žáci nesnažili vždy udělat svou práci líp, než ostatní (6/10). Vzrostl ovšem podíl žáků, kteří by si přáli, aby většina žáků netoužila být lepší než kamarádi; a aby žáci mezi sebou pořád nesoutěžili o to, kdo je nejlepší (v obou případech z 6/10 na 7/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *vzájemným třenicím*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci z naší třídy by se vždy snažili, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili</i>	1%	-1%	0%
<i>Někteří žáci v naší třídě by byli zlí</i>	1%	2%	-2%
<i>Mnoho žáků z naší třídy by dělalo spolužákům naschvály</i>	5%	-4%	-1%
<i>Žáci z naší třídy by se mezi sebou hodně hádali</i>	6%	-4%	-2%
<i>V naší třídě by se žáci mezi sebou pořád prali</i>	6%	-6%	0%

Tedy, co se týče vzájemných třenic, většina by si i nadále přála, aby se někteří žáci nesnažili, aby bylo vždy po jejich, aby se jim ostatní vždy přizpůsobili (9/10), aby někteří žáci nebyli zlí (9/10), aby množství žáků nedělalo spolužákům naschvály (8/10) a aby se žáci mezi sebou nehádali (9/10). Za zmínku pak snad ani nestojí téměř zanedbatelný ústupek od téměř úplné shody v názoru, dle kterého by se žáci neměli mezi sebou pořád prát (na 9/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *soudržnosti* mezi spolužáky, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Žáci z naší třídy by se mezi sebou měli rádi jako přátelé</i>	-5%	5%	0%
<i>Všichni žáci z naší třídy by byli důvěrní přátelé</i>	-7%	7%	0%
<i>Všichni žáci v naší třídě by se mezi sebou dobře snášeli</i>	-13%	13%	0%
<i>Každý z naší třídy by byl mým kamarádem</i>	-15%	15%	0%
<i>Někteří žáci v naší třídě by nebyli mými kamarády</i>	15%	-15%	0%

Tedy, co se týče soudržnosti mezi spolužáky, téměř zanedbatelný je pokles většinového podílu žáků, kteří by si přáli, aby se ve třídě měli mezi sebou rádi jako přátelé (9/10), aby všichni žáci ve třídě byli důvěrní přátelé (7/10). Markantnější je ústupek od téměř úplné shody v názoru, dle kterého by se v ideální třídě všichni mezi sebou dobře snášeli (8/10). Nejmarkantnější je pokles, byť stále většinového, podílu žáků, dle kterých by byl každý ve třídě jejich kamarádem, resp. kteří odmítají, že by ve třídě někteří žáci nebyli jejich kamarády (v obou případech z 9/10 na 7/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků nakonec skutečně došlo k určitému odklonu od nabízených hodnot kamarádství ve třídě, který by spočíval právě v rezignaci na to, že se všichni budou mezi sebou dobře snášet, resp. že kamarády budou všichni spolužáci ve třídě; a to přes náznak příklonu k tomu, že není žádoucí, aby si většina žáků přála pracovat lépe než kamarádi, resp. aby mezi sebou soutěžili o to, kdo je nejlepší.

Zvládnutelnost školní práce

Také v tomto okruhu je změna za deset let vlastně zanedbatelná (z 91% na 89%; tj. -2%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Většina žáků v naší třídě by věděla, jak má dělat svou práci, uměli by se učit</i>	1%	2%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy by dokázala udělat svou školní práci bez cizí pomoci</i>	0%	1%	-1%
<i>Práce ve škole by byla namáhavá</i>	-2%	3%	-1%
<i>V naší třídě by učení bylo těžké, měli bychom hodně práce</i>	3%	-3%	0%
<i>V naší třídě by uměli dobře pracovat jen bystří žáci</i>	9%	-8%	-1%

Konkrétně se nezměnily většinové názory, dle kterých by si žáci přáli, aby *většina věděla, jak má dělat svou práci, uměla se učit* (9/10), aby *většina dokázala udělat svou školní práci bez cizí pomoci* (9/10), aby *práce ve škole nebyla namáhavá* (9/10), aby *učení nebylo těžké, neměli moc práce* (9/10). Za zmínku pak snad ani nestojí náznak poklesu většinového podílu žáků, kteří odmítají, že by v ideální třídě *měli umět pracovat jen bystří žáci* (z 9/10 na 8/10).

Souhrnně tedy, pokud vůbec, by se v perspektivě žáků mohlo jednat o náznak rezignace na to, že by práci ve třídě měli zvládat nejen žáci, kteří jsou bystří.

Moderní organizace školní práce

Změny v jednotlivých okruzích – v účasti žáků na řeči vedené ve třídě (z 82% na 75%; tj. -7%), v diferencovanosti školní práce pro jednotlivé žáky (ze 43% na 36%; tj. -7%) a v badatelském zaměření výuky (z 63% na 55%; tj. -9%) – patří všechny k těm markantnějším a souhlasně orientovaným na odklon od nabízených hodnot.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *badatelskému zaměření výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Žáci by prováděli vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy</i>	2%	8%	-11%
<i>Aby si odpověděli na otázky, které vplynuly z diskusí při hodině, prováděli by žáci pokusy nebo studovali literaturu</i>	12%	-1%	-11%
<i>Žáci by prováděli různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají</i>	12%	4%	-16%
<i>Žáci by hledali odpovědi na otázky spíše v učebnicích než samostatným zkoumáním</i>	-3%	-10%	12%
<i>Žáci by vysvětlovali význam různých tvrzení, diagramů a grafů</i>	18%	-6%	-12%

Tedy, co se badatelského zaměření výuky týče, prakticky se nezměnil podíl žáků, kteří by chtěli *provádět vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy* jen spíše zřídka (1/10; žáků, kteří to chtějí spíše často, však ubylo z 6/10 na 5/10). Markantněji přibylo těch, kteří by chtěli jen spíše zřídka *provádět pokusy nebo studovat literaturu, aby si odpověděli na otázky, které vplynuly z diskusí při hodině* (ze 2/10 na 3/10; spíše často ze 4/10 na 3/10); a těch, kteří by chtěli jen spíše zřídka *provádět různá zkoumání, aby si odpověděli otázky, které je zajímají* (prakticky z 0 na 2/10; spíše často ze 7/10 na 5/10). Obdobně vzrostl podíl žáků, kteří by si přáli, aby spíše často *žáci hledali odpovědi spíše v učebnicích, než samostatným zkoumáním* (z 1/10 na 2/10; spíše zřídka to chce i nadále 5/10). Nejmarkantněji vzrostl podíl žáků, kteří by chtěli jen spíše zřídka *vysvětlovat význam různých tvrzení, diagramů a grafů* (z 3/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *individuální diferencovanosti výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, by přecházeli k dalšímu tématu, nemuseli by čekat na ostatní</i>	5%	1%	-6%
<i>Všichni žáci ve třídě by dělali stejnou práci</i>	-11%	5%	6%
<i>Různí žáci by používali různé knihy, zařízení a pomůcky</i>	15%	-6%	-9%
<i>Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) by byly používány pro všechny žáky ve třídě najednou</i>	-6%	-9%	15%
<i>Různí žáci by dělali různou práci</i>	17%	-8%	-9%

Tedy, co se individuální diferencovanosti výuky týče, prakticky beze změny zůstal podíl žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházeli k dalšímu tématu, nemuseli čekat na ostatní* (5/10; spíše často 3/10). Poněkud vzrostl podíl těch, kteří by chtěli, aby spíše často *všichni žáci ve třídě dělali stejnou práci* (z 5/10 na 6/10; spíše zřídka ze 3/10 na 2/10). A obdobně, avšak markantněji, přibylo žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *používali různí žáci různé knihy, zařízení a pomůcky* (ze 4/10 na 6/10; spíše často ze 3/10 na 2/10). Obdobně přibylo těch, kteří by chtěli, aby spíše často *byly pro všechny žáky ve třídě používány stejné učební pomůcky* (z 5/10 na 7/10; spíše zřídka 2/10). Nejmarkantněji pak přibylo žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *dělali různí žáci různou práci* (ze 4/10 na 6/10; spíše často ze 4/10 na 3/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *účasti žáků na řeči vedené ve třídě*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Učitel by vyučoval, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali</i>	-2%	-4%	6%
<i>Při diskusích by se využívaly myšlenky a návrhy žáků</i>	4%	5%	-9%
<i>Při hodinách by se diskutovalo</i>	8%	4%	-12%
<i>Během diskusí by žáci říkali své názory</i>	0%	12%	-12%
<i>Žáci by dávali učiteli otázky</i>	7%	8%	-16%

Tedy, co se týče účasti žáků na řeči vedené ve třídě, prakticky se nezměnil menšinový podíl žáků, kteří chtějí, aby učitel spíše často *vyučoval, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali* (2/10; spíše zřídka 7/10). Zato poklesl mírně podíl žáků, kteří chtějí, aby se spíše často *při diskusích využívaly myšlenky a návrhy žáků* (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka i nadále prakticky 0). Obdobně poklesl podíl žáků, kteří by chtěli, aby se spíše často *při*

hodinách diskutovalo (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka z 0 na 1/10); a aby během diskusí žáci říkali své názory (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka i nadále 1 žák, tj. prakticky 0). Nejmarkantněji pak poklesl podíl žáků, kteří chtějí, aby spíše často žáci dávali učitelům otázky (ze 8/10 na 7/10; spíše zřídka z 0 na 1/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků došlo skutečně k systematickému odklonu od nabízených hodnot moderní organizace školní práce ve všech sledovaných otázkách. Přičemž odklon od badatelského zaměření výuky jako by spočíval především v rezignaci na interpretační práci s vlastními názory či s dokumenty; a to poměrně citelné, natolik, že se tento názor blíží hranici, při jejímž překročení by se stal převažující. Odklon od nabízené individuální diferenciaci výuky, resp. příklon k hromadné výuce, především pak k tomu, aby všichni žáci dělali stejnou práci, jakoby se stal po deseti letech zřetelně převažujícím názorem. Odklon od přání účastnit se na řeči vedené ve třídě jakoby spočíval především v rezignaci na zadávání otázek učitelům. Přání účastnit se na řeči vedené ve třídě však i nadále zůstává přáním drtivé většiny žáků.

Liberální učitel

V tomto okruhu není souhrnná změna za deset let jen zanedbatelná, jako v okruzích zvládnutelnosti školní práce a spokojené třídy, nýbrž skutečně nulová (ze 74% na 74%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Pro práci ve skupinách by si žáci sami vybírali své partnery</i>	1%	-1%	0%
<i>Učitel by rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně</i>	-6%	5%	1%
<i>Učitel by rozhodoval o tom, kde žáci sedí</i>	-5%	8%	-3%
<i>Žákům by se říkalo, jak se mají ve třídě chovat</i>	4%	-8%	4%
<i>Učitel by rozhodoval o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení</i>	12%	-6%	-7%

Konkrétně, prakticky se nezměnily většinové názory, dle kterých žáci chtějí, aby si spíše často vybírali sami své partnery pro práci ve skupinách (téměř 9/10; spíše často prakticky 0); aby spíše zřídka učitel rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně (7/10; spíše často 1/10); nebo aby spíše zřídka rozhodoval o tom, kde žáci sedí (8/10; spíše často 1/10); a aby se spíše zřídka žákům říkalo, jak se mají ve třídě chovat (5/10; spíše často 1/10). Vzrostl však podíl žáků, kteří by chtěli, aby učitel spíše zřídka rozhodoval o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení (ze 4/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků přece jen došlo k určitému náznaku změny ve vztahu k nabízeným hodnotám jejich nezávislosti na učitelích ve věcech kázně, a to k příklonu, a to k tomu, aby mohli sami rozhodovat, kdy a jak se mohou ve třídě pohybovat a kdy a jak mluvit.

Osobně vstřícný učitel

V tomto okruhu rovněž, jako v okruzích moderní organizace výuky, došlo k markantnějšímu odklonu od nabízených hodnot (z 84% na 79%; tj. -6%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Učitel by nebyl k žákům přátelský</i>	1%	-2%	1%
<i>Učitel by pomáhal každému žákovi, který má potíže s prací</i>	-2%	5%	-2%
<i>Učitel by měl osobní zájem o každého žáka</i>	4%	0%	-4%
<i>Učitel by se bavil s každým žákem</i>	2%	9%	-11%
<i>Učitel by bral ohledy na pocity žáků</i>	6%	14%	-20%

Konkrétně se prakticky nezměnily většinové názory, dle kterých by žáci chtěli, aby učitel nebyl k žákům přátelský jen spíše zřídka (9/10; spíše často 1/10); aby učitel pomáhal každému žákovi, který má potíže s prací spíše často (9/10; spíše zřídka prakticky 0); aby měl učitel spíše často osobní zájem o každého žáka (7/10; spíše zřídka 1/10). Poněkud však poklesl podíl žáků, kteří by chtěli, aby se učitel spíše často bavil s každým žákem (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka však nadále prakticky 0); a markantněji poklesl podíl těch, kteří by chtěli, aby učitel spíše často bral ohledy na pocity žáků (z 8/10 na 6/10; spíše zřídka prakticky z 0 na 1/10).

Souhrmně tedy, jako by v perspektivě žáků došlo skutečně k odklonu od nabízených hodnot osobní vstřícnosti ze strany učitele, avšak jen určitému, nikoli zcela systematickému. A to v určitém náznaku rezignace na stále ještě většinové přání, aby se učitel se všemi bavil (na to, aby pomáhal všem, co mají potíže – na to žáci nerezignují); a především ve zřetelnější rezignaci na to, aby učitel bral ohledy na pocity žáků (na to, že má mít osobní zájem o každého žáka – na to však také nerezignují).

SKUTEČNOST A PŘÁNÍ

Provedeme-li stručnou rekapitulaci, již jsme konstatovali, že po deseti letech se sice jiní žáci, ale na těch samých školách a ve stejném ročníku vyjadřovali k tomu, jakou zkušenost mají s životem ve své třídě, ve skutečnosti, a jak by si přáli, aby to v jejich třídě vypadalo. A dále, že ve svých názorech se vyjadřovali vždy k padesáti otázkám, které jsou sdruženy do deseti dílčích okruhů. A že pokud přidělíme odpovědím žáků body, resp. předpokládáme, že s jejich hlasy můžeme zacházet jako s hlasy svého druhu poroty a že naše „body“ jsou srovnatelné, získáváme „metriku“ pro kvantitativní hodnocení. Konečně, díky tomu, že takto získané škály jsou uzavřené, můžeme žáky udělené „body“ vyjádřit v podílu z celku. (Následující tabulka pak jen shrnuje výše prezentované naměřené hodnoty odpovědí žáků.)

Tab. 2 Klima ve třídě – skutečnost a přání

Dimenze klimatu	Skutečnost		Přání	
	1992	2002	1992	2002
Osobně vstřícný učitel	56%	48%	84%	79%
Liberální učitel	40%	40%	74%	74%
Účast na řeči vedené ve třídě	57%	48%	82%	75%
Individuální diferencovanost výuky	41%	35%	43%	36%
Badatelské zaměření výuky	39%	34%	63%	55%
Zvládnutelnost školní práce	60%	51%	91%	89%
Absence řevnivosti	41%	31%	68%	72%
Absence třenic	55%	44%	90%	87%
Soudržnost třídy	52%	31%	87%	76%
Spokojená třída	55%	38%	86%	85%

Díky zmíněné metrice a v otázkách zabudované hodnotové orientaci pak můžeme konstatovat, že v roce 1992 sice v celku nebylo klima ve skutečné třídě ani spíše lepší, ani spíše horší (zmíněných 50% dosažitelných bodů), že však přece jen bylo spíše lepší ve většině sledovaných okruhů (6 z 10).

Příčemž to nejlepší na klimatu ve třídě byla zvládnutelnost školní práce, následovaná možností účasti žáků na řeči vedené ve třídě a osobně vstřícným vztahem učitele (v sestupném pořadí). To nejhorší byla přítomnost řevnivosti mezi spolužáky a vlastně nepřítomnost individuální diferencovanosti výuky, následovaná nízkou mírou nezávislosti žáků ve věcech kázně a konečně nízká míra badatelské orientace výuky (rovněž v sestupném pořadí; skórující pod 50% dosažitelných bodů).

V roce 2002 bylo klima ve třídě v celku již pod pomyslnou hranicí střední hodnoty (zmíněných 40% z dosažitelných bodů) a kvalifikaci „spíše lepší“ si udržel již jen jeden z deseti sledovaných okruhů – zvládnutelnost školní práce.

Možnost účasti na řeči vedené ve třídě a osobně vstřícný vztah učitele k žákům nadále patří k tomu nejlepšímu. V tom nejhorším ovšem došlo ke změně – nepřítomnost individuální diferencovanosti výuky a zvláště dříve nejhorší nízká míra badatelské orientace výuky jsou „předstiženy“ řevnivostí a nízkou mírou soudržnosti třídy (v obou okruzích jen 31%).

Co se týče klimatu ve třídě dle přání žáků – a tedy, co se týče jejich vlastní hodnotové orientace – v roce 1992 i v roce 2002 se žáci v celku ztotožňovali s nabízenými hodnotami života ve třídě (zmíněných 77% a pak 73% z dosažitelných bodů); od nabízených hodnot se v obou případech odkláněli, dalo by se říct do opozice, jen v případě okruhu individuální diferenciaci výuky (43% a pak 36% z dosažitelných bodů).

V roce 1992 se tedy žáci nejméně ztotožňovali s individuální diferenciací výuky, následované badatelskou orientací výuky a absencí vzájemné řevnivosti (ve vzestupném pořadí). Nejvíce se pak ztotožňovali se soudržností třídy, předbíhané absencí vzájemných třenic a zvládnutelností školní práce (rovněž ve vzestupném pořadí). V roce 2002 patří individuální diferenciaci, badatelská orientace a absence řevnivosti i nadále k tomu, s čím se žáci ztotožňují nejméně. V tom, s čím se ztotožňují nejvíce ovšem došlo ke změně pořadí, a to kvůli určité rezignaci na soudržnost třídy – celková spokojenost žáků ve třídě postoupila ze čtvrtého na třetí místo v pořadí, kde zaujala místo soudržnosti třídy, která se propadla na místo páté.

Pro rok 1992 jsme dále uvažovali o možné **příčinné souvislosti odstupů žáků od nabízených hodnot života ve třídě s jejich reálnou zkušeností, a to souvislosti povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace**. Této úvaze by odpovídala korelace okruhů spadajících mezi to nejhorší v klimatu reálné třídy a těch, s nimiž se žáci nejméně ztotožňovali – badatelská orientace, diferenciaci, řevnivost; na opačné straně škály zvládnutelnost. Této úvaze by odpovídala i vysoká hodnota koeficientu korelace mezi skóry hodnocení reálné třídy o skóry odstupů od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích (-0,81). Pro nesoulad v korelaci – vlastně jen v pořadí – mezi účastí žáků a osobní vstřícností učitele v reálu, na jedné straně, a absencí třenic a soudržností třídy v ideálu, na straně druhé, by se pak ani nemuselo uvažovat o konfliktu žáků se zkušeností s realitou školní třídy, možná by stačilo uvažovat jen o určité absenci vstřícnosti, o určité jejich autonomii v identifikaci s nabízenými hodnotami – ideály; spočívající třeba v určité schopnosti extrapolace toho pozitivního z jinak převažující negativní zkušenosti s realitou do přání dle vlastních priorit.

A jak je tomu v roce 2002? Na první pohled, zvláště pak díky okruhu soudržnost třídy, s nejvyšším propadem mezi rokem 1992 a 2002 v kvalitě zkušenosti s realitou i v odklonu od nabízených hodnot – jakoby se předpoklad o příčinné souvislosti jen potvrdil. V rozporu je však markantní pokles hodnoty koeficientu korelace mezi skóry hodnocení reálné třídy a skóry odstupů od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích v roce 2002 (z -0,81 na

-0,51). V rozporu je pak zvláště nízká hodnota teoreticky klíčového koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot (0,31) – „vysvětlující“ již jen cca 10% společné variance.

K tomu, abychom se tohoto rozporu zbavili, však stačí jen vyčlenit z daného oboru úvah čtyři okruhy – a to spokojenost ve třídě, zvládnutelnost školní práce, absenci třenic a zvláště absenci vzájemné řevnivosti. Zbývající okruhy pak opět vykazují vysokou hodnotu koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot (0,80) – „vysvětlující“ tentokrát opět téměř 2/3 společné variance.

Jinými slovy, **žáci reagovali diferencovaně**. Jako by na míru změny k horšímu v nezávislosti na učiteli ve věcech kázně (prakticky nulové), v jeho osobně vstřícném vztahu k žákům (markantnější), v moderní organizaci výuky, ale i v soudržnosti třídy (nejmarkantnější vůbec) – reagovali více méně úměrnou mírou rezignace na nabízené hodnoty, mohli bychom říct – „akomodací“ svých ideálů. V případě celkové spokojenosti ve třídě, zvládnutelnosti školní práce, ale i absence vzájemných třenic jakoby na – relativně nezanedbatelné – změny k horšímu nereagovali vstřícnou adaptací, jako by je „asimilovali“ prakticky beze změny svých ideálů. V reakci na změnu k horšímu ve vzájemné řevnivosti však jakoby šli ve svých ideálech do konfliktu s realitou změny klimatu školního života – neboť, v daném oboru úvah, zakoušet ještě méně vzájemné řevnivosti, než si přáli jejich předchůdci z roku 1992, je pro žáky z roku 2002 **přáním vyvzdorovaným**.

PŘÁNÍ VS. SKUTEČNOST

Již jsme měli možnost konstatovat, že z perspektivy žáků se klima ve skutečné třídě za deset let zhoršilo (v celku o -10%) a že žáci na tuto změnu reagovali v „klimatu ve třídě dle jejich přání“ rezignací na část z nabízených hodnot života ve třídě (v celku o -4%). Kromě „akomodací“ svých ideálů pak jakoby část změny v realitě „asimilovali“ a v případě vzájemné řevnivosti si na změně reality k horšímu dokonce ve svých ideálech vyvzdorovali vyšší aspirace v nabízených hodnotách života ve třídě, než měli jejich předchůdci. Můžeme se pak ptát, co se stalo s oním asimilovaným či vzdorem překonávaným tlakem změny v reálném klimatu (vlastně v celkovém rozsahu -6%), jakou platí cenu za předpokládanou asimilaci anebo vzdor.

Odpověď můžeme hledat právě v rozdílech mezi přáními žáků a skutečností, v rozporu mezi přáním a skutečností, v možná nereflextované, neprožívané, ale rozhodně žité, řekněme, **implicitní nespokojenosti žáků s kvalitou klimatu ve skutečné třídě** – a následně ve změně, kterou tato implicitní nespokojenost žáků doznala za deset let.²⁰

Sledujeme-li souhrnné kvantifikace za daných deset dílčích okruhů klimatu ve třídě, byli žáci v roce 1992 nejméně implicitně nespokojeni s nedostatky moderní organizace výuky – v případě nedostatku individuální diferenciaci výuky jsou implicitně nespokojeni prakticky zanedbatelně (1% dosažitelných bodů); v případě nedostatku badatelské orientace výuky již markantněji (24%); a v případě možnosti účasti na řeči vedené ve třídě srovnatelně (25%). Následovala stále relativně spíše nižší implicitní nespokojenost s mírou osobně vstřícného vztahu učitele (28%) a vzájemné řevnivosti (28%), zvládnutelnosti školní práce (31%) a celkové spokojenosti třídy (32%). Nejvíce implicitně nespokojeni tedy byli s mírou nezávislosti ve věcech kázně (33%), vzájemných třenic (35%) a soudržnosti třídy (35%).

²⁰ Již jsme se zmínili, *Úvodem*, že např. již citovaný J. Mareš se svými spoluautory uvádí, že nespokojenost aktérů, resp. žáků, je vlastně přímo úměrná rozdílu mezi tím, co by zažívat chtěli, a tím, co reálně zažívají (Mareš a Krivohlavý, 1995, s. 155; Čáp a Mareš, 2001, s. 575).

V roce 2002 pak jednak míra implicitní nespokojenosti nejen roste v celku (z 27% na 33%), ale ve dvou okruzích se i blíží pomyslné hranici střední hodnoty. Nemění se okruhy, s nimiž jsou žáci nejméně implicitně nespokojeni – v případě individuální diferenciacie výuky nadále prakticky zanedbatelně (1% dosažitelných bodů); v případě badatelské orientace výuky opět markantněji (21%); a v případě možnosti účasti na řeči vedené ve třídě tentokrát o poznání více (27%). I nadále následuje v pořadí implicitní nespokojenost s mírou osobně vstřícného vztahu učitele (30%) a zvládnutelnosti školní práce (38%), z třetího pořadí se však mezi ně propadla implicitní nespokojenost s mírou nezávislosti ve věcech kázně (34%). **Nejvíce implicitně nespokojeni pak žáci byli s mírou vzájemné řevnivosti (41%), vzájemných třenic (43%), vzájemné soudržnosti třídy (45%), tedy s úrovní kamarádských vztahů ve třídě, a s mírou celkové spokojenosti třídy (47%).**

Co se míry změny týče, za deset let prakticky nedošlo ke změně v implicitní nespokojenosti s nedostatky moderní organizace výuky (když, tak ubylo implicitní nespokojenosti s mírou badatelské orientace výuky o -3%), s mírou nezávislosti ve věcech kázně a osobně vstřícného vztahu učitele. Poněkud přibýlo implicitní nespokojenosti s mírou zvládnutelnosti školní práce (7%) a vzájemných třenic (8%). Nejvíce přibýlo implicitní nespokojenosti s mírou soudržnosti třídy (11%), vzájemné řevnivosti (13%) a celkové (explicitní) spokojenosti třídy (15%).

To, že žáci zaplatili za asimilaci změny k horšímu v celkové explicitní „spokojenosti třídy“ ještě vyšší mírou celkové implicitní nespokojenosti i vyšší mírou změny v implicitní nespokojenosti než za vzdor v případě vzájemné řevnivosti, bychom pak mohli považovat za příznačné pro to, že **žáci danou implicitní nespokojenost s klimatem ve skutečné třídě nejen žijí, ale i prožívají, reflektují.** Za příznačné pro danou reflexi bychom asi mohli považovat i to, jak konkrétně vypadala explicitní nespokojenost ve skutečné „spokojenosti třídy“ z perspektivy žáků v roce 2002:

„Souhrnně tedy, z perspektivy žáků jako by změna ve spokojenosti třídy nespočívala především v tom, že by žáky nějak dramaticky přestala, resp. začala bavit školní práce nebo že by si přestali být schopni užít legrace; nýbrž, jako by spočívala především v tom, že přibýlo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jimž se ve třídě nelíbí, a to o tolik, že už se jako prakticky celá „třída“ nemohou shodnout v nakonec dohodnutém závěru, že svou třídu mají rádi, že skupina našich žáků se v tomto jakoby štěpí na dva stejně početné tábory optimistů a pesimistů.“

ZÁVĚREM

Téměř sto osmáků ze tří pražských základních škol charakterizovalo klima ve třídě v roce 1992 a obdobný počet osmáků na stejných školách se ujal stejného úkolu v roce 2002. V reakci na námi použité standardní dotazníky se žáci vyjadřovali k tomu, jak učitelé a žáci v sociální interakci ve třídě zacházejí s láskou, mocí a školní prací i k tomu, jak spolužáci svou zkušenost s danou interakcí emotivně vyhodnocují.

V souhrnu bylo možné konstatovat, že za deset let ke změně klimatu ve třídě došlo, a to k horšímu, avšak nijak dramatické. Pro zjištěnou změnu k horšímu jsme pak přece jen určitou dramatičnost reklamovali na základě toho, že v roce 2002 se v námi používané škále ocitlo hodnocení klimatu ve třídě v její horší polovině. A to nejen v celku, nýbrž ve všech sledovaných dílčích okruzích – tedy až na zvládnutelnost školní práce.

Již citovaní J. Lašek a J. Mareš v souvislosti s interpretováním výsledků šetření pomocí dotazníků na klima ve třídě však zpochybňují používání škál vzniklých konstrukcí dotazníku jako kritéria hodnocení toho, zda klima ve třídě je spíše lepší vs. horší; *běžnou*

třídu, údajně, nelze vztahovat k ideálu maxima dosažitelných bodů; žádoucí má být porovnání s běžnou českou třídou (Lašek a Mareš, 1991, s. 405; Mareš a Lašek, 1990/91, s. 174-175). Data o běžné české osmé třídě pak sice nemáme, mohli bychom se však pokusit o srovnání našich zjištění s těmi údaji, které nám dostupné jsou.

Pro okruhy spokojená třída, kamarádští spolužáci a zvládnutelnost školní práce nabízeli v roce 1991 J. Lašek a J. Mareš údaje od 863 žáků z 24 tříd českých základních škol (Lašek a Mareš, 1991, s. 405-406). Vzhledem k tomu, že dotazník doporučovali pro žáky ve věku 8-12 let, mohli bychom spekulativně upravit jimi uváděné průměry pro, řekněme, žáky ze 3. – 7. ročníků na hodnoty pro žáky z 8. ročníku, a to podle poměru hodnot naměřených na našich školách v 5. a 8. ročníku v roce 1992 (viz Klusák a Škaloudová, 1992, 2001, s. 122). Dramatičnost změny klimatu ve třídě na našich školách bychom pak mohli odvozovat od toho, že rozdíl k horšímu vůči hypotetické „běžné třídě“ z roku 1992 se v roce 2002 prohloubil ve spokojenosti žáků, explicitní, z -9% na -27%; že obdobně tomu bylo v kamarádských vztazích mezi spolužáky – v absenci řevnivosti z 0% na -9%, v absenci třenic z -13% na -24% a v soudržnosti z -9% na -30%; a že i ve zvládnutelnosti školní práce došlo ke změně k horšímu ze 2% na -7%.

Pro okruhy osobně vstřícný a liberální učitel a pro moderní organizaci školní práce nabízel nejbližší nám známé srovnatelné údaje B. J. Fraser v roce 1982 (s. 17); a to od 1858 žáků ze 7. – 9. ročníku na 150 australských školách.²¹ Dramatičnost změny klimatu ve třídě na našich školách bychom pak mohli odvozovat od toho, že rozdíl k horšímu vůči „běžné australské třídě přelomu 70. let“ z roku 1992 se v roce 2002 prohloubil v osobní vstřícnosti učitele z -1% na -9%; a v moderní organizaci školní práce – v badatelském zaměření výuky z -11% na -16%, v individuální diferencovanosti výuky z -18% na -24% a v účasti žáků na řeči vedené ve třídě z -3% na -12%. (Beze změny zůstal rozdíl -5% v nezávislosti žáků na učiteli ve věcech kázně.)

Na druhé straně, proč by neměla být běžná třída vztahována k ideálu maxima dosažitelných bodů? Proč by mělo být správnější vztahovat běžnou třídu k třídě průměrné? Za zcela nereálné, utopické asi nelze považovat jednotlivé otázky-charakteristiky interakce ve třídě; a možná, že ani ideál klimatu ve třídě nabízený v dotaznících není utopický jako ideál v reálných třídách.²² Možná, že výše citovanými autory prosazovaná nepřístupnost vztahování konkrétní povahy klimatu ve třídě k dotazníky nabízenému ideálu není ani tak smysluplná tím, že by dotazníky nabízely ideál nerealistický, idealistický, nýbrž tím, že nabízejí ideál někoho druhého – vlastně jakési v diskursu o žácích a učitelích okřídlené „je třeba“. Možná, a zvláště pro aktéry, resp. učitele, jimž jsou dané dotazníky v citovaných publikacích nabízeny, ale třeba i pro jiné zainteresované osoby může být skutečně smysluplnější, srovnávat běžnou třídu s reálným průměrem, než s ideálem nějakého autora dotazníků, byť by to byl třeba mluvčí širšího edukačního politického hnutí či ušlechtilé ideologické orientace. V našem případě nakonec zaujetí vlastního stanoviska ve výše naznačené diskusi nepovažujeme za nezbytné. Myslíme si, že se nejedná o problém k řešení, nýbrž o alternativní volby s vlastními teoretickými a praktickými důsledky. Sami jsme se pak radši pokusili zjistit, **co by mohlo vyplývat z toho, když klima ve třídě našich osmáků vztáhneme k jejich ideálu**, k tomu, jak by mělo vypadat dle jejich přání. Tedy, pravda, jen v rámci danými dotazníky zadaných možností.

²¹ Možná, že srovnatelnější údaje nabízí autorovi dosud nedostupná publikace *Klima současné české školy*, redigovaná M. Chráskou, D. Tomanovou a D. Holoušovou (2003).

²² Při konstrukci námi používaných dotazníků jejich autoři vycházeli ze širšího okruhu otázek. Jejich definitivní výběr pak prováděli na základě empirického šetření na školách a dle požadavků na co nejvyšší míru vnitřní konsistence a diskriminační validity jednotlivých okruhů, dílčích škál. A tak jednotlivé otázky-charakteristiky interakce ve třídě i jejich okruhy, dílčí škály nelze považovat za čistě svévolné, empirickou validitu zcela postrádající teoretické konstrukty.

Co se týče klimatu ve třídě dle přání našich osmáků, mohli jsme konstatovat, že se za deset let v celku prakticky nezměnilo a že poměrně vysoká je i míra jejich identifikace s nabízenými charakteristikami-hodnotami interakce ve třídě (vyjádřeno v „metrice“ našich dotazníků 77% v roce 1992, 73% v roce 2002). Na druhé straně jsme přece jen uvažovali o zjištěné změně k horšímu jako o možné nezanedbatelné tendenci k narůstajícímu pohrdání nabízenými hodnotami života ve třídě, a to pokud bychom zohlednili to, že se na celkovém rozdílu podílí téměř všechny sledované dílčí okruhy.

A dále, z toho, že již v roce 1992 se žáci neidentifikovali s jednotlivými okruhy nabízených hodnot života ve třídě ve stejné míře, zvláště pak v případě vysoké míry jejich odstupu od nabízených možností individuální diferencovanosti výuky, ale i v případě míry jejich odstupu od jejího badatelského zaměření a absence vzájemné řevnivosti (eufemističtěji – soutěživosti), jsme tematizovali podezření žáků ze vstřícné, bezkonfliktní adaptace na skutečný život ve třídě; z oportunistu vůči hodnotám nabízeným v tradici výuky na druhém stupni našich základních škol – předpokládejme, orientovaných na hromadnou výuku, klasifikaci a prezentaci vědních oborů jako sumy poznatků. V tomto podezření nás rovněž podporovala vysoká míra korelace mezi tím, jak žáci hodnotili reálnou třídu, a tím, jak se odkláněli od nabízených hodnot života ve třídě ve všech deseti dílčích okruzích (-0,81).

V roce 2002 však proti danému podezření hovořil markantní pokles míry korelace mezi tím, jak žáci hodnotili reálnou třídu, a tím, jak se odkláněli od nabízených hodnot života ve třídě (na -0,51). Proti danému podezření pak hovořila zvláště nízká hodnota teoreticky klíčového koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot v přáních žáků z roku 1992 vs. 2002 (0,31 – „vysvětlující“ již jen cca 1/10 společné variance). Za teoreticky klíčovou totiž považujeme až právě případnou proměnu v hodnocení reality a proměnu v přáních v čase, neboť korelace mezi těmito proměnnými se nejvíce blíží tomu, jak při využití našich dat můžeme uvažovat o tom, že předpokládanou příčinnou souvislost povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace přání žáků na zažívaný skutečný život ve třídě pozorujeme „při činu“.

Pro námi sledované osmáky jsme nakonec mohli konstatovat, že v roce 2002 žáci reagovali diferencovaně:

- na změny k horšímu v nezávislosti na učiteli ve věcech kázně (prakticky nulové), v jeho osobně vstřícném vztahu k žákům (markantnější), v moderní organizaci výuky, ale i v soudržnosti třídy (nejmarkantnější vůbec) – reagovali oportunisticky, mohli bychom říct – „akomodací“ svých ideálů;

- na změny v případě celkové spokojenosti ve třídě, zvládnutelnosti školní práce, ale i absence vzájemných třenic jako by relativně nezanedbatelné změny k horšímu „asimilovali“ prakticky beze změny svých ideálů;

- v reakci na změnu k horšímu ve vzájemné řevnivosti však jakoby šli ve svých ideálech do konfliktu s realitou změny klimatu školního života – neboť, v daném oboru úvah, zakoušet ještě méně vzájemné řevnivosti, než si přáli jejich předchůdci z roku 1992, je pro žáky z roku 2002 přáním vyvzdorovaným.

Konečně, kladli jsme si otázku, zda žáci mohou tlak změny v klimatu k horšímu asimilovat či překonávat vzdorem beztravně. Hypoteticky by právě rozdíl mezi tím, co by si ve třídě zažívat přáli, a tím, co reálně zažívají, měl vyjadřovat míru nespokojenosti žáků. V této vlastně implicitní nespokojenosti pak v roce 2002 nechvalně vede okruh „spokojená třída“ před vzájemnou soudržností třídy, vzájemnými třenicemi i vzájemnou řevnivostí, a to jak v míře stavu, tak v míře změny od roku 1992. Považujeme-li tuto skutečnost, obdobně jako to, že změna ve skutečné „spokojenosti třídy“ spočívala především v tom, že přibylo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jímž se ve třídě nelíbí, za příznak toho, že žáci danou implicitní nespokojenost také explicitně reflektují – nejen zažívají, ale též prožívají – pak zároveň předpokládáme, že za alternativu k oportunistu ve věci svých přání, za asimilaci

či vzdorování tlaku zhoršujícího klimatu ve třídě žáci skutečně platí, a to prožívanou nespokojeností se životem ve třídě.

DOSLOV – ŽÁCI Z PERSPEKTIVY KLIMATU VE TŘÍDĚ

„Perspektivou klimatu“ tentokrát nemyslíme to, jak jsou žáci vnímáni prostředím. Nesnažíme se o konkretizaci úvodem citované Moosovy metafory – „osobnost prostředí“. Nemyslíme tím „oči osobnosti prostředí“. To, co jsme chtěli vyjádřit symetrickou záměnou předmětu a aktéra z titulu naší stati, by snad šlo stručně vyjádřit tak, že žáci tím, že vypovídali o klimatu ve třídě a zvláště o svých přáních, zároveň vypovídali o sobě. A dále též to, že tím, jak jsme vztáhli to, jak žáci vnímají klima ve skutečné třídě, k tomu, jak by si přáli, aby to ve třídě vypadalo, jsme získali nejen další „normu“ – alternativní ke střední hodnotě dotazníky zavedené škály či k průměrné reálné třídě. V rozdílu mezi tím, co by si žáci přáli, a tím, co skutečně zažívají je obsaženo mnohem víc, než jen míra toho, ve kterých oblastech sociální interakce ve třídě je situace spíše lepší či spíše horší.

To první, čeho bychom si měli všimnout a co na první pohled vypadá až banálně, je orientace přání žáků. Pokud předpokládáme, že žáci si přejí to, co je pro ně „to lepší“, pak „to lepší“ našich žáků se v souhrnech sledovaných deseti oblastí shoduje s „tím lepším“ nabízeným v dotaznících, které vznikly zhodnocením pedagogické teorie a praxe – navíc anglosaské provenience. Pro naše žáky, a to jak v roce 1992, tak v roce 2002, tedy jakoby platila, mohli bychom troufat, antropologická konstanta formulovaná J. Marešem a J. Křivohlavým v souvislosti s porovnáváním dotazníky zjišťovaného *aktuálního a preferovaného stavu* klimatu ve třídě: „*Obecně se dá říct, že žáci i učitelé nejsou ve třídách příliš spokojeni, přejí si pracovat v lepším sociálním klimatu, než je to, které dennodenně kolem sebe zažívají.*“ (1995, s. 155) (Tedy pokud oprávněně považujeme „to lepší“ citovaných autorů za „to lepší“ nabízené dotazníky.)

Banálnost či samozřejmost shody hodnotové orientace žáků s hodnotovou orientací dotazníků, a řekněme rovnou – vlastně definičně spíše s hodnotovou orientací pedagogů, než žáků, bychom pak mohli zpochybnit jednak tím, že této shody je dosaženo i přesto, že dle některých autorů existují dílčí rozdíly v pohledu na klima ve třídě z perspektivy žáků a učitelů.²³ Jednak tím, že dle některých autorů je sociální interakce ve třídě celkem přesvědčivě charakterizována jako boj či vyjednávání učitele s žáky, tedy jako střet aktérů s protichůdnými zájmy.²⁴

To druhé, čeho bychom si měli všimnout, je míra, v jaké si žáci troufnou odlišit třídu svého přání od zažívané reality. Ve výše citované obecné antropologické charakteristice vztahu žáků ke klimatu ve třídě od J. Mareše a J. Křivohlavého jako by zaznívalo, že obecně lidské je také *nebýt ve třídě příliš spokojen*. Možná však, že za obdobně obecně lidský by bylo možné považovat i oportunistus žáků, nebýt nespokojen s tím, co se mi nabízí, resp. být nespokojen jen přiměřeně (jak by naznačovala korelace -0,81 mezi skóry hodnocení reálné třídy a skóry odstupů od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích v roce 1992). Rozpor uvedených dvou předpokladů za nás řeší naši žáci z roku 2002 tím, jakou volbu provedli v

²³ Např. dle citovaných J. Mareše a J. Křivohlavého „*Dosavadní výzkumy naznačují, že jsou proměnné, v jejichž hodnocení se učitelé a žáci výrazně liší.*“ (1995, s. 155)

²⁴ O tom, jak učitelé s žáky vyjednávají étos společného gruntu (*middle ground*), tedy způsob soužití ve škole, při kterém by se vyhýbali kulturnímu konfliktu, a to pomocí práce se svým jazykem, vzhledem, s humorem a distanciací od role – píše P. Woods (1990). O kulturním konfliktu učitelů a žáků, při němž se vlastně střetávají subkultury různých společenských tříd, píše P. Willis (1977). O bitvě (*battle*) v sociální interakci mezi učiteli a žáky ve třídě píše S. Delamontová (1976). J. Žák ve své humorně pojaté *přírodopisné studii Študenti a kantor* nikoli jen z legrace interpretuje hned v úvodní kapitole Komenského „schola ludus“ jako „škola je mač“ (1968, s. 9)

dané historické situaci. Ve srovnání se svými spolužáky z roku 1992 rozhodně nesladují svá přání se svou zkušeností v takové míře (-0,51); poměr jejich oportunní akomodace k autonomní asimilaci a vzdoru vůči zakoušené realitě můžeme dokonce vyjádřit kvantitativně poměrem 4 : 6, resp. 2 : 3 (viz první odstavec naší kapitoly *Přání vs. skutečnost*).

Pointa našeho doslovu by se pak nemusela vyčerpávat jen v rekapitulaci a oslavě toho, že jsme se při našem šetření dozvěděli o životě našich žáků také něco pozitivního. Nemuselo by se jednat jen o jakýsi svévolně motivovaný *happy end*. Spíše bychom se chtěli pokusit o explicit dynamizující, otevírající náš badatelský příběh případným novým příběhům. A to tak, že se pokusíme naše dva výše uvedené postřehy o sledovaných žácích přihlásit jako příspěvek k badatelskému diskursu o klimatu ve třídě a potažmo k iniciativám za jeho zlepšování.

J. Čáp a J. Mareš v *Závěru* již citované kapitoly *Klima školní třídy* konstatují, že *klima našich školních tříd na důkladné zmapování teprve čeká, a že výsledky mohou pomoci žákům, učitelům i rodičům* (2001, s. 579). Můžeme předpokládat, že *důkladné zmapování* neodkazuje jen na již zmíněnou potřebu demografických či epidemiologických norem – průměrů pro různé druhy škol, případně pro jednotlivé ročníky, případně s rozlišením chlapců a dívek. Můžeme předpokládat, že se jedná též o *výsledky*, které by pomohly *zkušenému učiteli, výchovnému poradci, školnímu psychologovi či školnímu speciálnímu pedagogovi* též, řekněme, s *šestou etapou postupu vedoucího ke zlepšení klimatu ve třídě*: „6. *Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky. Každá proměnná vyžaduje poněkud odlišný postup.*“ (c.d. s. 578)

Za prvé, tedy, nechceme upozorňovat případné iniciátory změny klimatu na to, že odlišný přístup vyžaduje též proměnná, ve které vycházejí vstříc implicitní nespokojenosti žáků, a ta, ve které je nejdříve musí získat pro to, aby si přáli její změnu. (Podle naší zkušenosti bychom žáky nejdříve museli získat zvláště pro *moderní organizaci školní práce*, jmenovitě pro *individuální diferencovanost výuky* – s neměnnou implicitní nespokojeností v rozsahu 1%.)²⁵ Spíše bychom k úvaze nabídli jednak naše zjištění o tom, že případná spokojenost žáků může být z valné části výsledkem jejich akomodace na zkušenost s reálným životem ve třídě, a nikoli nutně bezprostředním výrazem věcně odpovídající, hluboce zakořeněné osobnostní potřeby. (Nebo snad chceme např. přání 8/10 žáků v roce 2002, aby všichni žáci ve třídě dělali stejnou práci spíše často nebo aspoň občas, vysvětlovat osobnostní potřebou hromadné výuky?) Jednak a především, bychom k úvaze chtěli nabídnout náš postřeh o tom, že aktuální ne/spokojenost žáků je výsledkem akomodace, asimilace či vzdoru vůči jejich předchozí zkušenosti s interakcí ve třídě a že možná není lhostejné, zda stejná míra nespokojenosti je výsledkem toho či onoho procesu. Prakticky domyšleno, dalo by se uvažovat i o tom, že by se ani nemuselo monitorovat klima ve všech třídách na škole, aby byly k dispozici longitudinální údaje (na rozdíl od našich transversálně historických) pro případný zásah, nýbrž, že by šlo třeba dotazníky použít se zadáním retrospektivním, a tak aktualizovat H. J. Walbergem předpokládané žakovské srovnávání současného stavu třídy se stavem v předchozím období.

Za druhé, bychom si troufali tvrdit, že pro promýšlení pedagogických postupů, které by dovolily zlepšit klima výuky, by mohlo být užitečné mapovat též to, jak je možné, že u žáků vůbec nacházíme pozitivní hodnotovou orientaci jejich přání, a to nejen navzdory rozdílům v pohledu žáků a jejich pedagogů či dokonce definičním konfliktům žáků a pedagogů (předpokládaným na základě literatury), ale především navzdory námi empiricky zjištěvané relativně negativní zkušenosti s reálným životem ve třídě. A navíc, podle S. Štecha, mají naši žáci sklon *sociálně vztahové a osobnostně rozvojové* aspekty své dosavadní socializační

²⁵ Asi bychom se při tom museli zároveň potýkat s tím, že se zřejmě jedná zároveň o žáky, jejichž *výkonový postoj ke škole* poklesl ve srovnání s rokem 1992 – dle M. Rendla a A. Škaloudové. Na druhé straně však, dle S. Štecha, by pro dané žáky *školní a intelektuální poznatky* byly ještě významnější prioritní oblastí při prezentaci vlastní identity v bilanci své dosavadní socializační kariéry než pro žáky z roku 1992. A rozhodně bychom se mohli opřít o to, že v drtivé většině by si přáli, aby *žáky práce ve škole bavila*.

kariéry spíše podceňovat; osvojování si poznatků z této oblasti je pro ně prioritou až v *budoucnosti* (a to jak v roce 1992, tak v roce 2002).

Konkrétně, v našem případě oblasti s nejvyšší mírou rozdílu mezi přáním a skutečností v roce 2002, v případě celkové spokojenosti třídy, bychom za docela srozumitelné mohli považovat to, že si téměř všichni přejí, aby ve třídě byla legrace, když 8/10 žáků taky legraci ve třídě zažívá; případně ještě to, že si 9/10 žáků přeje, aby žáci z jejich třídy měli svou třídu rádi, i když tuto zkušenost ve skutečnosti zažívá jen 5/10 žáků. Proč by si však mělo 8/10 žáků přát, aby žáky bavila práce ve škole, když opačnou zkušenost zažívá 9/10 žáků; proč by si mělo 8/10 žáků přát, aby ve třídě nebylo žáků, kteří ve třídě nejsou šťastní, kterým se ve třídě nelíbí, když opačnou zkušenost zažívá rovněž 8/10? A navíc, jak si asi představují, že by se jejich přání mohla splnit?

To už je ale skutečně jiný badatelský příběh.

LITERATURA

ČÁP, J. a MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

DELAMONT, S. (1976) *Interaction in the classroom*. London: Methuen.

FRASER, B. J. (1982) *Individualized classroom environment questionnaire: Handbook*. Bentley: Western Australian Institute of Technology.

FRASER, B. J. (1986) *Classroom environment*. London: Croom Helm.

FRASER, B. J. a WALBERG, H. J. (Eds.) (1991) *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.

GIACONIA, R. M. (1988) Open versus formal instruction. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 6: M*. Oxford: Pergamon Press, s. 3671-3682.

CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) (2003) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj.

KASÍKOVÁ, H. (1992, 2001) Interakční žánry ve vyučování. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 129-134.

KLUSÁK, M. a ŠKALOUDOVÁ, A. (1992, 2001) Školní klima z perspektivy žáků. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 96-128.

LAŠEK, J. (1992) *Sociálně psychologické klima školních tříd*. Praha: Psychologický ústav ČSAV. (Kandidátská disertační práce)

LAŠEK, J. a MAREŠ, J. (1991) Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. Roč. 43, č. 6, s. 401-410.

- LEONĚJEV, A. N. (1971) *Potrebnosti, motivy i emocii: Konspekt lekcij*. Moskva: Izdatělstvo Moskovskogo universitěta.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. a WHITE, R. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of social psychology*. Vol. 10, s. 271-299.
- LIPPITT, R. (1984) Social climate research. In CORSINI, R. J. (Ed.) *Encyclopedia of psychology: Volume 3*. New York: Wiley, s. 333-335.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- MAREŠ, J. a LAŠEK, J. (1990/1991) Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*. Roč. 1, č. 8, s. 173-176.
- MASSIALAS, B. G. (1988) Discovery- and inquiry-based programs. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 3: D - E*. Oxford: Pergamon Press, s. 1415-1418.
- MOOS, R. H. (1973) Conceptualizations of human environments. *American psychologist*. Vol. 28, s. 652-665.
- MOOS, R. H. (1974) *The social climate scales: An overview*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- MOOS, R. H. (1976) *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley.
- MURRAY, H. (1938) *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- SOAR, R. S. a SOAR, R. M. (1988) Classroom climate. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 2: C*. Oxford: Pergamon Press, s. 740-746.
- STERN, G. (1970) *People in context: Measuring person environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- THOMAS, R. M. (1988) Individualized instruction. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 5: I - L*. Oxford: Pergamon Press, s. 2446-2451.
- WALBERG, H. J. (1988) Classroom psychological environment. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 2: C*. Oxford: Pergamon Press 1988, s. 750-754.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- WOODS, P. (1990) *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press.
- ŽÁK, J. (1968) *Študáci a kantorři*. Praha: Československý spisovatel.

MAPOVÁNÍ ZMĚN: ŠKOLA, RODINA, VOLNÝ ČAS A HODNOTY

Miroslav Rendl – Alena Škaloudová

OBSAH

Kdo jsou a z jakých rodin pocházejí (základní charakteristiky souboru)

Volný čas

Obliba čtení

Kulturní aktivity a elektronická média

Sport

Ostatní koníčky a činnosti ve volném čase

Aktivity s rodiči

Co považují v životě za důležité

Hodnotové deklaráce

Přání

Jak se chovají rodiče ve vztahu ke škole

Postoj dětí ke škole jako místu učení

Oblíbenost předmětů

Oblíbené předměty

„Neutrální“ předměty

Neoblíbené předměty

Postoj dětí ke škole jako místu sociálních kontaktů

Prospěch jako parametr školní kariéry

V čem se liší dobří a špatní žáci

Agregované znaky – pokus o shrnutí

Faktorová analýza

Chlapci

Dívky

Změny v determinaci školní úspěšnosti a další vzdělávací dráhy

Závěr

V r. 1991 jsme zadali na třech pražských školách tehdejšími žákům šesti sedmých tříd (celkem šlo o 160 dětí) dotazník mapující některé fenomény jejich života ve škole, doma a ve volném čase. Vedle dotazníkových dat jsme pak měli k dispozici ještě prospěch dětí na konci sedmé třídy. Šlo nám tehdy o jakousi předběžnou představu rámcových charakteristik dětí v terénu, ve kterém jsme se chtěli pohybovat.¹

Kromě elementárního shrnutí skutečností a názorů dětí jsme data využili ke zkoumání souvislostí školní kariéry a další plánované vzdělávací dráhy. Kombinovali jsme k tomuto účelu primární odpovědi do agregovaných znaků či parametrů se snahou postihnout základní charakteristiky rodinného zázemí, způsob výchovného působení v rodině, postoje žáka ke škole, vzdělávací ambice jeho i rodičů, aktivitu ve volném čase a hodnotovou orientaci.²

¹ Šlo o tři školy v oblasti Prahy, která už nepatří do historického centra, ale zdaleka také není sídlištní periferií. Je tvořena převážně poválečnou činžovní zástavbou, lze ji považovat za sociálně stabilizovanou. Za výraznější odlišnost od běžného standardu lze snad považovat existenci sportovních tříd v jedné z nich. V obou šetřeních byla jedna sportovní třída zahrnuta.

² Viz Rendl, 1992. Původními autory dotazníku jsou Zdena Čermáková a Dalibor Holda.

V r. 2002 dospěla do obdobné fáze své školní kariéry věková kohorta dětí, v jejímž rámci jsme od r. 1994 prováděli podrobný longitudinální výzkum, sledující děti od počátku až do konce jejich školní docházky. To pro nás bylo podnětem, abychom se pokusili zachytit změny uplynulých jedenácti let také prostřednictvím odpovědí na tytéž otázky, jaké jsme kladli v r. 1991. Znění dotazníku jsme v maximální míře zachovali, administrovali jsme jej na stejných třech školách a v analogických třídách. Vzhledem k prodloužení ZŠ jsme jako analogické zvolili poslední čtvrtletí osmé třídy – tedy opět období před volbou pokračování další školní dráhy. Opět jsme zadali dotazník všem osmým třídám v daných školách – šlo o 7 tříd a celkem o 130 žáků, přibližně o rok starších než tomu bylo v r. 91.

V naší kapitole se snažíme jednak podat jakousi mozaiku změn, jak se projevíly v dílčích aspektech postihovaných jednotlivými položkami dotazníku, jednak nastínit obecnější tendence vývojových posunů, uvažujeme o změnách determinace školní úspěšnosti a další vzdělávací dráhy.

V některých ohledech srovnáváme svá zjištění s výsledky Petra Saka. Pokud bychom měli ambici diskutovat naše výsledky v kontextu sociologických výzkumů dětí a mládeže v ČR, vyžadovalo by to zřejmě zahrnutí mnoha dalších výzkumů. Sakovy práce (Sak, 2000; Sak, Saková, 2004) však byly pro nás v danou chvíli nejdostupnější.

KDO JSOU A Z JAKÝCH RODIN POCHÁZEJÍ

V obou šetřeních jsou rovnoměrně zastoupeni chlapci a dívky.

Z hlediska **vzdělání rodičů** můžeme soubor popsat velmi podobně jako ten z r. 91.³ Celkově lze pozorovat mírné posuny směrem k častějšímu zastoupení vyššího vzdělání. Ze 116 dětí, u nichž jsou údaje dostupné, má alespoň jednoho rodiče vysokoškolačka 41 % dětí (v r. 91 to bylo 34 %), alespoň jednoho rodiče s maturitou má asi 40 % dětí (stejně jako v r. 91), jen vyučené rodiče má 19 % dětí (v r. 91 to bylo přes 25 %).⁴

Asi čtvrtina otců je vyučena, středoškolské vzdělání s maturitou má třetina a vysokoškolské vzdělání další třetina. (Zbytek tvoří chybějící údaje.) U matek tvoří nejvýraznější skupinu matky s maturitou (skoro polovina souboru), která je doplněna pětinou matek s výučním listem a čtvrtinou vysokoškolaček. Podíl rodičů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, je v souboru zanedbatelný – jde o 1 otce a 1 matku.

Z hlediska **profese** je zhruba po jedné pětině otců zaměstnáno v kategoriích „fyzická práce ve službách“, „jakýkoli druh soukromé činnosti“ a jako „vysokoškolský specialista“. Oproti r. 91 zaznamenáváme pokles „fyzické práce ve službách“ a naopak nárůst „VŠ specialistů“. Zbylé kategorie „fyzická práce v průmyslu“ a „úředník“ tvoří stejně jako v r. 91 10–15 % otců.

Oproti r. 91 poněkud vzrostl podíl matek, které nepracují (ze 7 % na 12 %), nejde však o změnu signifikantní. Výraznější změnou v povolání matek je oproti r. 91 pokles podílu

Dotazník, který včetně elementárních výsledků uvádíme v příloze, obsahuje 120 položek zahrnutých v 73 otázkách. Většina položek byla uzavřených, 12 položek polootevřených a 11 otevřených. Tematicky členili autoři dotazníku položky do čtyř okruhů: typ rodinné výchovy, vztah rodičů ke školní přípravě (kontrola a podíl na této přípravě), vztah žáka ke škole a žák jako subjekt (činnosti ve volném čase, hodnoty a cíle, sebehodnocení). Při zpracování dat jsme ovšem využívali i jiné tematické konfigurace položek, umožňující např. detailnější rozlišení různých aspektů, než toto původní členění.

³ Celkem 10 respondentů se odpovědí na vzdělání a povolání otce a matky zdrželo. Někteří další nevěděli, jakého vzdělání rodiče dosáhli – jejich počet oproti r. 91 poněkud klesl. V obou šetřeních platí, že vzdělání svých rodičů neznali především žáci s podprůměrným prospěchem. Jednou z charakteristik těchto žáků zřejmě je, že škola, včetně vzpomínek rodičů na jejich školní dráhu, není častým předmětem rodinného diskursu.

⁴ Celkově ovšem složení souboru z hlediska vzdělání rodičů nevykazuje ve srovnání s r. 91 statisticky významné změny.

kategorie „úředník“ (ze 49 % na 34 %), doprovázený mírným růstem v kategorii „VŠ specialista“.

Většina respondentů pochází z rodin s více dětmi, **počet jedináčků** oproti r. 91 dokonce poklesl o 5 % na necelých 18 %. Stále daleko nejčetnější je případ rodiny se dvěma dětmi (62 %), jen mírně častěji než v r. 91 jsou zastoupeny rodiny se třemi dětmi. Asi třetina respondentů je ze sourozenců v rodině nejstarší.

Pokud stejně jako v r. 91 budeme z odpovědi na otázku, zda s nimi doma bydlí otec, odhadovat počet **rozvedených rodin**, pak tento počet poněkud klesl (přibližně z 21 % na 13 %), nejde však o změnu signifikantní.

VOLNÝ ČAS

Obliba čtení

Pokud jde o **knihy**, v r. 91 byla na otázku „*Baví tě číst knížky?*“ většinová odpověď (61 %) „*ano, baví, čtu rád(a)*“, dnes se k ní přiklání 45 % dětí. Naopak dříve výjimečnou odpověď (2 %) „*nebaví, čtu jen to, co musím znát do školy*“ volí dnes nezanedbatelných 17 % dětí.

Zároveň se zvýšily rozdíly mezi chlapci a dívkami, konstatované už v r. 91. U dívek spočívá změna jen v tom, že se objevilo necelých 8 % děvčat, které číst knížky nebaví (v r. 91 nebyla mezi dívkami taková žádná), a zhruba o tento podíl klesl počet „náruživých“ čtenářek. U chlapců klesl podíl těch, kteří čtou rádi, na polovinu (z 53,7 % na 27,3 %). Těch, které to „*nebaví a čtou jen to, co musí znát do školy*“, je dnes mnohem více než dříve (25,8 % oproti 3,7 % v r. 91).

Knihy jako dárky k různým příležitostem jsou méně časté než dříve. *Pravidelně* je sice dostává stejně jako dříve téměř třetina dětí, zvýšil se však počet dětí, které knihy nedostávají vůbec, a to z 6 % na 18 %. (Změny jsou statisticky významné.)

U chlapců jsou případy, že knihy nedostávají, více než třikrát častější než u děvčat (27,8 % oproti 7,8 %). Naopak mezi dětmi, které dostávají knihy pravidelně, je dvojnásobně více dívek (39,1 % oproti 19,7 % chlapců). (Jde o statisticky vysoce významné rozdíly, které jsme v r. 91 nezaznamenali. Zdá se, že korespondují se zmíněnými rozdíly v oblíbenosti čtení.)

Ve stejném směru jde pokles zájmu rodičů o to, co dítě čte. Četnost odpovědi, že se o to téměř nezajímají, se zvýšila (ovšem statisticky nevýznamně) z 24 % na 35 %.

Vlastní knihovna stále ještě patří k typickým předmětům, které děti vlastní (samy nebo se sourozencem), i když podíl dětí bez knihovny stoupl z 6 % na 11 %.

Objevil se tu však statisticky vysoce významný rozdíl, který v r. 91 ani v náznaku neexistoval. Knihovnu má pro sebe 65 % dívek, ale jen 41,5 % chlapců, naopak ji nemá ani se sourozencem 21,5 % chlapců, kdežto mezi dívkami takový případ nenajdeme. Je to jeden z aspektů změněného vztahu chlapeckého podsouboru ke knihám a čtení.⁵

⁵ Podle Saka (2004) vlastnilo ve skupině 15 – 18letých v r. 94 knihovnu asi 33 %, v r. 2002 přibližně 18 % (údaje odečítáme z dosti schematického grafu (s. 188). Jsou to čísla zcela odlišná od našich údajů a nevíme, zda je přičíst specifické našeho souboru (např. tomu, že jde o pražské žáky?) nebo odlišné metodice.

Podobně nevíme, jak rozumět údaji, že knihovnu „má“ 31% mladých (15 – 30 let) a „používá“ ji dalších 46 %. Knihovna, kterou člověk má, tzn. jeho osobní, je termín sémanticky dosti odlišný od toho, co se může mít na mysli „používáním“ knihovny – totiž knihovny veřejné. „Chodit do veřejné knihovny“ a „nemít vlastní

V otázkách, které nejsou zaměřeny výslovně na čtení, nýbrž na víkendové aktivity a na koníčky, uvádějí děti (v obou šetřeních a zároveň v obou otázkách) čtení s přibližně stejnou frekvencí (5 – 7 %).⁶

Velkou změnu vidíme v odběru **denního tisku**. Na úkor odběru periodických časopisů výrazně stoupl počet rodin, které odebírají především bulvární tisk, případně tisk nekupují vůbec. Zajímavé je, že se tu opět statisticky významně liší chlapci a dívky. K uvedené změně přispívají obě pohlaví, ale nanejvýš bulvárního tisku uvádějí v 64 %, kdežto dívky ve 43 %, standardního denního tisku (MFD, Právo, LN, HN) chlapci v 22 %, dívky ve 43 %. Mohou se v tom tak výrazně lišit rodiče chlapců a dívek? Kloníme se spíše k názoru, že odpovědi jsou zřejmě také výrazem zájmu respondenta a tedy výrazem toho, že chlapci mnohem méně reagují na standardní tisk. Mohlo by to být konzistentní s jejich mnohem horším vztahem ke čtenářství.⁷

Kulturní aktivity a elektronická média

Zajímalo nás mj., jak rozšířené je **sledování televize**, považované tradičně za pasivní konzumní postoj ke kultuře. Většinovou odpovědí dětí zůstává, že se na televizi dívají „denně, ale jen na pořady, které mě zajímají“. Její frekvence však poklesla oproti r. 91 o 10 % (na 67,5 %). Naproti tomu se zvýšil o 13 % podíl těch, kteří se dívají „prakticky denně i více hodin“ (23 % respondentů).

Tento posun je způsoben především chlapci, jejichž odpovědi se od dívek významně liší. „Denně i více hodin“ se dívá na televizi 36 % chlapců, kdežto jen 9 % dívek. Chlapci jen ojediněle odpovídají „jen málokdy“ (3 %), u dívek je tato odpověď mnohem častější (15,6 %). V r. 91 nebyly genderové rozdíly statisticky významné.⁸

knihovnu, ale používat knihovnu rodičů“ zjevně nejsou ekvivalentní skutečnosti, ale autorovo schéma (jak ho prezentuje na s. 183) neumožňuje jejich odlišení.

Nicméně i při těchto nejasnostech naznačují Sakovy údaje podobný trend jako údaje naše.

⁶ Sak (2000, 2004) uvádí pro věkovou skupinu mládeže 15 – 18 let tyto údaje o čtenářství:

Průměrný index frekvence čtení knih jako aktivity ve volném čase klesl od r. 92 do r. 2001 z 3,52 na 3,32. (V kontextu použité škály dané hodnoty znamenají, že průměrně se respondenti dostávají k četbě knih 1 – 3krát za měsíc.) Podle Sakových údajů se však tento index v letech 96 – 01 prakticky nezměnil. Naproti tomu předchozí pokles jako by byl součástí trendu patrného už od počátku jeho výzkumů, od r. 1982. Doba, v níž už byl tento trend zaznamenán, přitom vylučuje, že by měl prvotní souvislost s computerizací.

Množství nečtenářů (kteří nepřečtou za měsíc žádnou knihu) zde zůstal při srovnání 1992 a 2001 zhruba stejný (třetina respondentů). Jednu knihu měsíčně přečetlo v r. 92 24 % mladých lidí, v roce 2001 to bylo téměř 43 %. Zatímco tedy v r. 92 přečetlo dvě a více knih měsíčně přibližně 43 % 15-18letých, v r. 2001 to bylo jen 24 %. V jednotlivých věkových skupinách mládeže (15 – 30 let) tvořil v r. 92 podíl náruživých čtenářů, kteří přečtou za měsíc 4 knihy a více, 8 – 17 %, kdežto v r. 01 pouze 0 – 2 %.

Věková skupina 15 – 18letých věnuje četbě knih v průměru 1³/₄ hodiny týdně. Sak ovšem upozorňuje, že tento údaj je ovlivněn větším podílem studentů v této věkové skupině.

Sami se též kloníme k tomu, že hodnoty pro skupinu 13–14letých by byly nižší, možná výrazně.

Vývojový trend je ovšem týž.

⁷ Podle Sakových údajů index frekvence četby novin a časopisů poklesl v letech 92 - 2001 ještě o něco výrazněji než u knih, ale obdobně jako u nich se zastavil už v r. 96.

V r. 2000 věnovali 15 – 18letí četbě novin v průměru 21 minut a četbě časopisů 34 minut týdně. (2004, s. 66 – 67.)

⁸ Sakovy výsledky jsou odlišné. Podle nich se index frekvence sledování televize u skupiny 15 – 18letých v letech 1992 – 2001 nezměnil (s nevelkým nárůstem v r. 96 a následným návratem na původní úroveň) a měl tak v r. 2001 hodnotu 4,75. Odpovídá to víceméně každodennímu sledování televize. To je pro tuto skupinu mladých (a nejen pro ni) nejen nejfrekventovanější volnočasovou aktivitou, ale také výrazně časově nejrozsáhlejší – sledování televize zabírá v průměru 10,3 hodiny týdně (údaj z r. 2000).

Zvýšil se také podíl dětí, které „skoro denně“ sledují v televizi zpravodajské pořady (Události, Televizní noviny, „21“ apod.) – z 22 % na 39 %. I zde je četnost denního sledování vyšší u chlapců, rozdíl je však už za hranicí statistické významnosti ($p=0,07$). Zde se naopak snížil rozdíl z r. 91, kdy chlapci sledovali zpravodajské pořady významně častěji než dívky. To by ovšem mohlo svědčit o tom, že tento nárůst je jiného druhu než předchozí.

Dá se uvažovat o tom, že přinejmenším pro část dětí (pro dívky?) není sledování zpravodajských a publicistických pořadů typickým sledováním bez výběru. Lze si na druhé straně představit, že pro jiné děti naopak Televizní noviny na Nově už tvoří součást každodenní televizní show (v souladu se strategií této stanice). Zachycená změna pak může sdružovat efekty různých tendencí: nárůst výběrového sledování právě zpravodajských pořadů a oproti tomu i nárůst „konzumace bez výběru“ u jiné skupiny respondentů.⁹

(Oba posuny oproti r. 91 jsou statisticky významné.)

Fenomén televize se objevuje také v otázkách „co o sobotách a nedělích nejčastěji děláš“ a na „věc, kterou ty sám nebo se sourozenci vlastníš a která je pro tebe velmi důležitá“.

V prvé z nich mezi oběma šetřeními nejsou velké rozdíly. Sledování televize mezi víkendovými aktivitami uvádí 14,9 %, resp. 13,8 % dětí.

V druhé položce však rozdíly nacházíme. Televizi (resp. televizor) jako předmět, který je pro dotyčného velmi důležitý, uvedlo v prvním šetření 4,6 %, kdežto v druhém šetření 15,4 % respondentů. Porovnáváním odpovědí v obou otázkách pak zjišťujeme, že např. řada respondentů udává televizi jako subjektivně významný předmět, ale přitom nezmiňuje sledování televize jako víkendovou aktivitu.

Jde tu zřejmě o různé věci.

1. Nemáme jednoznačné vysvětlení, proč se nárůst sledování televize neobjevuje i ve víkendových aktivitách. Je sledování televize fenoménem všedního dne, který sice o víkendech nemizí, ale překrývají ho atraktivnější aktivity, a proto není zmiňován? Podporovaly by to následující údaje:

V naprosté většině případů, kdy televize jako víkendová aktivita zmiňována je, uvádějí respondenti ještě přinejmenším dvě, většinou však ještě více dalších aktivit. Pro soubor z r. 02 to platí snad ještě výrazněji. Televize tedy není ani v těchto případech aktivitou, která výrazně charakterizuje právě víkend. Víkend je možná naopak spíše doba, kdy se děti dostanou z domova ven.

2. Otázka na vlastnění předmětů, které jsou pro dotyčného významné, je jiného druhu. Zde se zřejmě projevují dvě tendence. Jednak spolu s množstvím spotřební elektroniky v domácnostech roste počet dětí, které mají televizi samy pro sebe, v dětském pokoji.

Kromě toho se ovšem vůbec zvýšil počet dětí, které na volnou otázku o důležitých věcech generovaly nějakou odpověď (viz níže) – jako by pro ně věci nabyly na významnosti?¹⁰

Na jiném místě (2004, s. 89 – 90) a zřejmě s využitím ještě dalších údajů Sak uvádí, že sledování televize mládeží rostlo od počátku 80. let, kulminovalo v r. 97 a následně dosti prudce klesá, v r. 2002 dokonce pod úroveň nejen r. 92, ale dokonce i r. 84 (viz graf na s. 90).

Takovému průběhu naše výsledky neodpovídají.

⁹ Ze Sakových údajů jsou tu snad relevantní ty, které konstatují v rámci televizních pořadů růst oblíbenosti zpravodajství u mládeže jako celku (15 – 30 let) (2004, s. 102).

¹⁰ Může ovšem jít také o něco jiného – totiž o to, že se těžiště významnosti různých předmětů posunulo oproti r. 91 jinam. Pokud seznam, který jim dotazník nabízí v položkách 108 – 118, dříve vyhovoval, postihoval toto těžiště, zatímco v r. 02 už tomu tak nebylo, mohlo by se to projevit právě vyšším počtem předmětů uváděných jako odpověď na volnou otázku, která umožňuje seznam doplnit.

Přinejmenším částečně tomu tak zřejmě je pro předměty, které v r. 91 neexistovaly a dnes jsou poměrně často uváděny jako důležité. K takovým předmětům by patřil mobil a play station.

Jak se měnily kulturní aktivity, které můžeme naopak považovat za jakési **aktivní provozování umění**?

Z odpovědí na přímou otázku „*Učíš se hrát na nějaký hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat?*“ zjišťujeme, že tyto aktivity nepatřily k většinovým již v r. 91, kdy se jim věnovalo 40,5 % dětí. Pokles v r. 02 není velký, v této oblasti se angažuje třetina respondentů.

Stejně jako v r. 91 jsou tu výrazně častěji aktivní dívky. Některou z těchto aktivit provozuje polovina dívek, ale jen 16 % chlapců. Rozdíl pak je především tam, kde nejde o hru na hudební nástroj.

Z otázky na vlastnění hudebního nástroje můžeme soudit na pokles popularity kytary. V r. 91 mělo kytaru 27,5 % dětí ze souboru, jiný hudební nástroj pak téměř 24 % dětí. V r. 02 má kytaru pouze necelých 9 % dětí, jiný hudební nástroj však zhruba stejně jako dříve – téměř 27 %.

Celkově se tedy zdá, že méně dětí než dříve se věnuje zejména hře na hudební nástroj, především pak hrají méně na kytaru.

Z pohledu otázky „*Věnuješ se ty sám (sama) nějakým koníčkům?*“ však není tento úbytek patrný. Jako koníčka deklarují hru na hudební nástroj mnohem nižší počty dětí a velikost této vyhraněné malé skupiny se příliš nezměnila. Totéž platí pro aktivní provozování ostatních oblastí umění, jako je zpěv, tanec, výtvarné umění, divadlo, fotografie a film. V obou šetřeních je deklaruje jako koníčka přibližně stejné procento dětí (rozdíly činí nejvýše 3 – 4 %), v jednotlivých oblastech jde přitom jen o malé skupiny dětí.

V celkovém souhrnu se pak počet aktivních vyznavačů umění spíše trochu vzrostl (z 21,4 % na 24,6 %).

Zdá se tedy, že se snižuje především četnost fenoménu jakési šedé zóny, kdy se děti zabývají uměleckou aktivitou, ale neberou ji nijak náruživě, jako svého koníčka. Pokud budeme předpokládat, že tuto „nenáruživou zájmovou činnost“ provozují děti především na přání rodičů, pak by její pokles byl dalším indikátorem poklesu aktivity výchovného působení a tlaku ze strany rodičů.

Není jasné, zda nárůst „elektronického vybavení“ dnešních domácností nebo dětí osobně poukazuje na výraznější **roli reprodukováné hudby a filmů v jejich životě**. Každopádně se však dá soudit na vyšší míru jejich dostupnosti a patrně tedy i konzumace.¹¹

Statisticky významné rozdíly se např. týkají vlastnictví walkmanu a magnetofonu. U obou těchto předmětů se situace změnila zejména v tom, že se v mnohem vyšší míře staly osobním předmětem, klesl počet případů, kdy je mají sourozenci dohromady. U walkmanu uvádí jeho osobní držení 90 % dětí oproti dřívějším 60 %, u magnetofonu (nejčastěji jde

Avšak rozdíl v počtu odpovědí na otázku po důležitých předmětech je sycen i dalšími předměty, které mohly děti uvádět i dříve. Sem patří vedle televize také oblast sportovních pomůcek a „ostatních“ předmětů. V těchto kategoriích se neobjevuje výrazně častěji nějaký „nový“ předmět, ale děti je prostě dnes zmiňují jako významné častěji než dříve.

¹¹ V Sakových výzkumech se v letech 92 – 01 pro skupinu 15 – 18letých zvýšil index frekvence „poslechu magnetofonu, gramofonu, CD“ z 4,35 na 4,65, stal se po sledování televize druhou nejfrekventovanější aktivitou ve volném čase. Z hlediska časového rozsahu však je s televizí nesrovnatelný. „Poslech CD, magnetofonu“ představuje v r. 2000 jen hodinu týdně, přidáme-li k tomu i „poslech rozhlasu“, jde o dalších 22 minut. Rozsahem je tedy tato aktivita daleko nejen za televizí, ale také za sportem, kterému se 15 – 18 letí věnují v průměru dvojnásobně déle – 2,67 hodiny týdně.

Co se týče vybavenosti technickými prostředky, Sakovy údaje vypovídají bohužel jen o jejich dostupnosti pro celek mládeže (15 – 30 let) a také poněkud pro jiné položky a jsou málo srovnatelné (srv. 2004, s. 185). Potvrzují ovšem růst vybavenosti, kterému se vymyká magnetofon (to je v rozporu s našimi údaji) a gramofon.

patrně o přenosný radiomagnetofon?) 64 % oproti 40 % v r. 91. Spolu s tím se pochopitelně snížil i počet dětí, které tyto dva předměty nevlastní ani se sourozencem: z 15 % na 5 % u walkmana, ze 16 % na 11 % u magnetofonu.

Podobně vidíme statisticky významné změny v odpovědi na otázku „*díváš se někdy na video?*“. Doma se dívá 79 % (dříve jen 37 %), zatímco dříve se většina dětí mohla dívat na video „*u známých, příbuzných nebo u kamarádů*“. Vůbec se nedívá necelých 9 % (dříve 16 %).¹²

Význam elektroniky dokreslují odpovědi v další položce: „*Pokud vlastníš ty sám (sama) nebo se sourozenci nějakou další věc, která je pro tebe velmi důležitá, uveď, co to je.*“

Jak jsme již zmínili, u této položky se liší sama četnost reakcí. V r. 91 reagovalo na otázku 56 dětí, z toho však 6 odpovědí buď otázku negovalo („*nic důležitého*“) nebo nerespektovalo její rámec (odpovídaly „*život, zdraví, láska k rodičům, mnoho věcí*“ apod.). Zadání otázky tu tedy vyhovělo pouze 49 dětí představujících 31 % souboru. V r. 02 na ni odpovídá mnohem více dětí – 68 dětí ze 130 představuje 52 % souboru.

Největší rozdíl tu spočívá v četnosti uvádění audio-video techniky, zejména televize, a dále pochopitelně mobilu. Audio-video techniku zmiňuje v prvním šetření 9 % dětí, 4,6 % uvedlo přítom televizi. Pro 6 % respondentů je něco z oblasti audio-video techniky jediná důležitá věc, kterou zmínili.

Ve druhém šetření jsou analogická čísla zřetelně vyšší. Jako důležitou věc uvádí něco z audio-video techniky 20 % dětí, televizi pak zmiňuje 15,4 % dětí. Pro 11,5 % respondentů je něco z AV techniky jediná důležitá věc, kterou v odpovědi uvedli.

Sport

Pokud jde o **sport jako náplň volného času**, vidíme několik změn. Zatímco v r. 91 provozovala polovina dětí některý ze sportů organizovaně v nějakém oddíle, v r. 02 bylo takových dětí jen 24 %.¹³

Uvedeme sporty v pořadí od nejvíce k nejméně provozovaným. (Řídíme se přitom četností negativních odpovědí „*vůbec ne*“ na otázku, zda se danému sportu věnují a jak často.)

¹² Sakovy výsledky poskytují možnost srovnání frekvence sledování videa jen mezi r. 96 a 01. V této době u skupiny 15 – 18letých index frekvence jen mírně stoupl (z 2,75 na 2,81) a odpovídá tak průměrné frekvenci 1x až 3x do měsíce. Reálné rozložení této aktivity je k dispozici jen pro věkově nediferencovanou skupinu mládeže (15 – 30 let). V té pak je překvapivě velká část respondentů (31,42 %), která video vůbec nesleduje. Zhruba stejně velká část (30,24%) naopak sleduje video nejméně 1x týdně. Spolu s malou skupinou (3,72 %) náruživých konzumentů, kteří sledují video každý den, jde tedy o výraznou skupinu přívrženců videa, nejspíše především filmů. Zbývá zhruba třetina mládeže se dělí na přibližně stejně velké části, které sledují video jen občas – méně než jednou týdně či dokonce méně než jednou měsíčně.

Z hlediska časového rozsahu, jak byl zkoumán v r. 2000, věnují 15 – 18letí sledování videa v průměru třičtvrtě hodiny týdně (je to přitom ze všech věkových skupin mládeže nejvíce). Vezme-li v úvahu, že to je čas neodpovídající ani polovině trvání filmu, nejde o nijak vysoký údaj.

Ve hře je ovšem validita údaje. Berou-li respondenti otázku na video jako otázku na technický prostředek, nemusí se zdaleka krýt s tím, jak často sledují filmy. To bylo už v r. 2000 v určité míře možné i prostřednictvím počítačů a DVD přehrávačů.

Sakovy údaje opět potvrzují rostoucí dostupnost videa. Uvádí ovšem údaje jen pro celou skupinu mládeže. U té pak v r. 02 video vlastnilo 45 % a používalo dalších 38 % mladých lidí. Jejich součet dokonce přibližně odpovídá našemu údaji o počtu dětí, které se dívají na video doma.

¹³ Sak uvádí (2004, s. 71), že v tělovýchovné organizaci tráví volný čas 37,25 % 15 – 18 letých. Vyšší údaj oproti našemu (budeme-li předpokládat, že postihuje přibližně totéž) nejspíše není dán rozdílným věkem souboru. Je známo, že při přechodu ze žákovských do dorosteneckých kategorií naopak řada mladých organizovaného sportu zanechává. Kloníme se k názoru, že náš nižší údaj je do značné míry specifickou Prahy.

- Nejrozšířenějším sportem je **cyklistika**, které se děti se věnují častěji než dříve. Počet těch, kteří ji vůbec neprovozují, klesl z 18,5 % na 7 %. Podíl dětí, které nemají kolo, zůstal přitom přibližně stejný – kolem 9 %.

Na vyšší popularitu cyklistiky částečně poukazují i odpovědi na otázku po koníčcích. Nezměnil se sice počet dětí, které udávají cyklistiku jako vlastního koníčka (něco přes 5 %), avšak více dětí než dříve uvádí cyklistiku jako koníčka, jemuž se věnují společně s rodiči – přes 9 % oproti dřívějším necelým 2 %.

Cyklistiku jako víkendovou aktivitu udává téměř čtvrtina dětí. (Dnešních 24,6 % nepředstavuje oproti dřívějším 22,7 % velký rozdíl.) Cyklistika také přestala být sportem typičtějším pro chlapce než pro dívky.

V jiných sportech, na něž se dotazník explicitně ptal, se situace od r. 91 nezměnila:

- Většina z nich je provozována většinou alespoň „občas“, i když přesně nevíme, co to znamená. Možná paradoxně pak zjišťujeme vyšší míru odpovědi „pravidelně“ u lyžování než u fotbalu či cyklistiky. Ona pravidelnost tu ovšem nejspíše může znamenat „pravidelně jeden týden v roce“. **Lyžování** pak takto vypadá jako po cyklistice nejrozšířenější sport – nikdy se k němu nedostane 21,5 % dětí (téměř přesně stejně jako v r. 91).

- Jako poměrně rozšířené se jeví také **odbíjená a košíková** – nikdy se jim nevěnuje 22,5 % dětí). Je to ovšem tím, že tyto sporty přestaly být ve srovnání s šetřením v r. 91 doménou dívek.

- Naproti tomu **fotbalu** se stále věnuje významně více chlapců než dívek, takže celkově ho, stejně jako dříve, vůbec neprovozují téměř třetina dětí.¹⁴

- Pokles zaznamenal **tenis** – vůbec ho nehraje 53,5 % dětí oproti 36,5 % v r. 91. Zařadil se tak ke sportům, které provozuje menšina dětí.

Výrazně menšinovými sporty jsou **hokej** (nikdy ho nehraje téměř 71 % dětí – dříve 73,5 %), a skupina sportů **box – judo – karate**, které neprovozují nikdy téměř 81 % dětí. Hokej zůstal stejně jako dříve sportem typickým pro chlapce, zmíněná skupina úpolových sportů však překvapivě nikoli.

Z reakcí na možnost uvést ještě jiný sport, kterému se věnují, je patrné, že paletu sportů dnešních dětí doplňuje dále:

- **plavání**: 20 % (v r. 91: 26 %) – sport s převahou dívek (20 z 26 dětí uvádějících plavání);

- **gymnastika a tanec** (aerobik, gymnastika, tanec, břišní tance, balet) – uvádí ji 8,5 % respondentů (r. 91: 8,3 %), přitom výhradně dívky;

- **stolní tenis**: 6,2 % (v r. 91 3,4 %) – sport s převahou chlapců (uvedla ho 1 dívka a 7 chlapců);

- „**míčové**“ sporty (které jsou zároveň sporty kolektivními: florbal, volejbal, nohejbal, softbal, ragby, lakros, hokej na kolečkových bruslích): 11 %. – V r. 91 uvedlo tyto sporty 13,8 % dětí. Je tedy patrné – podobně jako u výše zmíněných sportů – že tu nelze uvažovat o posunu od kolektivních sportů k individuálním.

Z analýzy je patrné, že se snad trochu změnila paleta sportů (např. mezi míčovými dnes nikdo nevedl házenou, naproti tomu se objevil florbal), ale většina sportů se objevuje

¹⁴ Jsme na rozpacích, co vlastně znamená „atletika“, pokud není provozována v oddíle, tzn. s přístupem na sportoviště s potřebnými parametry. (V našem souboru nutně generuje pravidelné provozování atletiky sportovní třída zaměřená právě na ni. Občasné provozování pak možná znamená atletiku v rámci tělesné výchovy na škole? Pak by ovšem nešlo o typicky volnočasovou aktivitu – opravdu máme pochybnosti, že jí může „neinstitucionální atletika“ v našich podmínkách být.)

„Atletiku“ nikdy neprovozují 41,8 % respondentů, poněkud méně než dříve. Řadila by se tedy za fotbal.

v obou šetřeních. Není tu však žádné výrazné rozšíření nějakého nového sportu. Není tomu tak ani u skateboardingu, který jsme v této roli očekávali: uvádějí ho pouze 3 chlapci.

Podobný závěr platí i tehdy, zkoumáme-li postavení sportu z hlediska jinak položených otázek. Ani ve sportech uváděných v odpovědích na otázku „*věnuješ se ty sám nějakým koničkům?*“ nenajdeme sport, který by výrazně dominoval. Nejčastěji zmiňované plavání uvedlo 9 dětí z 53, které uvedly v r. 02 jako konička nějaký sport.

Celkově však **počet dětí se sportovními koničky mírně vzrostl** – z 35 % na 41 %.

Naproti tomu frekvence uvádění sportu jako víkendové aktivity zůstává tatáž, sport zmiňuje 46 % dětí (resp. 47 % v r. 91). V obou šetřeních vystupuje mezi sporty výrazně již zmiňovaná cyklistika, mnohem méně pak snad ještě plavání (chápané ovšem také jako koupání, pobyt u vody). Ostatní sporty opět tvoří pestrou paletu, z níž jednotlivým sporům se věnují malé skupinky dětí či jednotlivci.¹⁵

O výraznější změně role sportu můžeme možná uvažovat ve vztahu k času trávenému s rodiči. Zatímco v r. 91 uvádí sport jako konička společného s rodiči 16,2 % dětí, v r. 02 je to 28,5 %. Víceméně to pokrývá celý nárůst kladných odpovědí na otázku „*věnuješ se s otcem či s matkou nějakým společným koničkům?*“. Výrazněji se tu prosazují cyklistika, fotbal a tenis.

Poněkud více dětí také uvedlo v r. 02 nějakou sportovní pomůcku jako odpověď na otázku, zda vlastní nějakou věc, která je pro ně důležitá. (9 % oproti 4 %).

Větší počet dětí, které uvádějí předměty zahrnuté do kategorií „sportovní pomůcky“ a „ostatní“, nemá jednoznačnou interpretaci. Snad by mohl představovat důraz na věci spojené s individuální aktivitou ve volném čase, mnohem méně organizovanou než dříve? Nebo můžeme uvažovat o tom, že identita dnešních žáků se mnohem více než dříve točí kolem vlastněných věcí?

Ostatní koničky a činnosti ve volném čase

Nejfrekventovanější odpověď na otázku „*věnuješ se ty sám (sama) nějakým koničkům?*“ představuje sport.

Kromě sportu najdeme ještě čtyři další výraznější oblasti, do nichž směřovaly záliby dětí jak v r. 91 tak i v r. 02.

Tab. 1 Oblasti aktivit ve volném čase bez výrazných změn

	Umění a kultura	Zvířata	Poznání, vědomosti	Ruční práce
1991	21,4 %	9,7 %	7,8 %	7,1 %
2002	24,6 %	10 %	11,5 %	6,9 %

Oblast **umění a kultury** jsme probírali výše. V tabulce je sumární údaj, zahrnující jak aktivní formy provozování umění, tak všechny ostatní včetně četby. I tento sumární údaj potvrzuje, že skupina dětí, která deklaruje jako konička některou z aktivit této oblasti, zůstává přibližně stejně velká.

Platí to dokonce i přesto, že jsme do těchto aktivit zahrnuli film a video. Jako konička je děti označují jen ojediněle. To by svědčilo pro to, že s „koničkem“ spojují děti aktivní

¹⁵ Také podle Sakových údajů index frekvence, s níž 15 – 18letí provozují aktivní sportování, ve srovnatelném období (1992 – 2001) vzrostl z 2,47 na 3,17. Rok 1992 přitom znamenal nejnižší údaj v jeho dlouholetém sledování, index z r. 2001 naopak znamená téměř návrat na úroveň r. 1982.

Časovým rozsahem představuje v Sakových výsledcích z r. 2000 sport druhou nejvýznamnější aktivitu 15 – 18 letých (po sledování televize), která má charakter zábavy. Věnují mu týdně v průměru 2, 67 hodiny.

zájem a že tedy např. běžné sledování filmů na videu, které je dnes pro děti mnohem dostupnější než dříve, za koníčka neoznačují.

Zájem o zvířata zahrnuje dnes stejně jako dříve především psy, koně, akvaristiku a rybolov.

Získávat vědomosti o nějaké oblasti se stalo spíše o něco častějším než dříve. Nárůst však představují cizí jazyky, které v prvním šetření děti neuváděly, kdežto ve druhém tvoří v této kategorii třetinu odpovědí. Ostatní odpovědi směřují k nejrůznějším oblastem přírodních věd, historie, geografie, historie a techniky, žádná z nich není zastoupena výrazněji.

Také **ruční práce a kutilství** se ve svém obsahu nijak neproměnily.

Jsou ovšem také oblasti aktivit, u nichž jsou patrné změny frekvence jejich provozování.

Tab. 2: Změny aktivit ve volném čase

	Sbírky	Modelářství	Turistika	Počítače
1991	20,8 %	11,7 %	6,5 %	3,2 %
2002	3,1 %	4,6 %	1,5 %	11,5 %

Pokles fenoménu **sbírek** je tak velký, že se dá mluvit téměř o jeho mizení. Nešlo o typickou chlapeckou záležitost, naopak počet chlapců a dívek, udávajících jako koníčka sbírání něčeho, byl v r. 91 téměř vyrovnaný (17 chlapců, 15 dívek). Ve druhém šetření uvádí takového koníčka jediný chlapec a 3 dívky.¹⁶

Naproti tomu **modelářství** je typicky chlapecká aktivita (možná analogická ručním pracím u dívek?). V r. 91 se mu věnovalo 16 chlapců a 2 dívky, v r. 02 jen 5 chlapců.

Pokles **turistiky** není jednoznačný. Mezi koničky sdílenými společně s rodiči totiž naopak její podíl stoupl. Přece jen však lze uvažovat o proměně formy – mizí turistika s oddílem, skautem apod. Formy turistiky s rodiči jsme blíže nezkoumali (u tak malé skupiny by to nejspíše ani nebylo produktivní), ale lze spekulovat o tom, že i kdyby se vnější formou blížily např. skautskému pobytu v přírodě, je jejich psychologický obsah jiný.¹⁷

Nárůst **počítačů** jako předmětu koníčka není překvapivý. K bližšímu pohledu na formy aktivit s počítačem nedávají odpovědi dostatečné podklady.

Otázka na **víkendové aktivity** („popiš, co o sobotách a nedělích nejčastěji děláš“) člení volný či spíše mimoškolní čas dětí jinak než otázka na koničky. Koníček má povahu zacházení s nějakým předmětem nebo povahu hry, sportu. Oproti tomu zahrnují víkendy také činnosti nepředstavující záliby, nýbrž povinnosti. Z jiného hlediska pak oproti výčtu koníčků vstupují do členění víkendu výrazně různé formy interakce s rodinou a kamarády.

Kromě toho zájmová činnost, provozovaná o víkendu, nemusí být přímo koníčkem a naopak to, co je koníčkem, nemusí být typickou víkendovou činností.

Tabulka ukazuje, jaké jsou tedy nejčastější „předmětné oblasti“ těch víkendových aktivit, které nepatří k povinnostem.

¹⁶ Sakovy údaje vypovídají o tomtéž trendu. Frekvence provozování sběratelství u skupiny 15 – 18letých nepřetržitě klesá v každém dalším výzkumu již od r. 1982. Přitom tato věková skupina vykazuje v celku mládeže ve sběratelství ještě nejvyšší index (1,49). Z celkového souboru mládeže (15 – 30 let) se sběratelství vůbec nevěnuje 82,6 %, dalších 9,63 % se mu prý věnuje „méně než 1x měsíčně“.

¹⁷ Výsledky Saka pro skupinu 15 – 18letých také neopravňují k závěru, že „turistiky, trampování, pobytu v přírodě“ ubývá. Po mírném poklesu na počátku 90. let se frekvence jejího provozování udržuje na přibližně stejné úrovni, spíše mírně vzrůstá.

Tab. 3: Záliby provozované o víkendech

	Sport	Příroda, zvířata	Turistika	Umění, kultura	Televize, počítač, hry
1991	47,4 %	21,4 %	11,7 %	13,0 %	18,2 %
2002	46,2 %	20,8 %	16,2 %	14,6 %	26,9 %

Z oblastí zálib provozovaných o víkendech je nejvýraznější **sport**. (Zmiňovali jsme už výše, že ho uvádí v obou šetřeních téměř polovina dětí.)

K dalším patří **pobyt v přírodě**, často spojený s péčí o zvířata – jít na procházku, do lesa (se psem), řídkěji jízda na koních, péče o ně apod.¹⁸

Turistika se dnes zřejmě objevuje častěji jako turistika s rodiči. (Může ovšem jít o problém kategorizace. V prvním šetření se naopak častěji objevují sem nezahrnuté „procházkou s rodiči“, které prakticky kompenzují rozdíl v oblasti „turistiky“.)

Připomeňme, že nárůst v posledním sloupci – **televize, počítač, hry** - není dán vyšší frekvencí víkendového sledování televize (uvedli jsme už výše, že je v obou šetřeních přibližně stejná). Rozdíl je způsoben téměř 14 % dětí, které se o víkendech věnují hrám na počítači nebo „play station“. (Protože některé děti uvádějí v této oblasti např. jak televizi, tak počítačové hry, není souhrnný údaj v tabulce součtem, nýbrž „sjednocením“ těchto překrývajících se skupin.) Jde přitom o typickou aktivitu chlapců – uvedlo ji 16 chlapců a pouze 2 dívky.

Souvisí to pochopitelně s očekávanými změnami ve vybavenosti počítači. Zatímco v r. 91 nemělo počítač pro sebe ani dohromady se sourozencem 78 % respondentů, v r. 02 pouze necelých 18 %. Přitom třetina dětí má dnes počítač sama pro sebe. (Jedináčeků je přitom v souboru méně než 18 %).

Existuje tu signifikantní rozdíl (na hladině 0,04) ve prospěch chlapců: jen pro sebe má počítač 42,4 % chlapců, ale jen 21,9 % dívek. Naopak ani se sourozencem ho nemá 21,9 % dívek, kdežto jen 13,6 % chlapců.¹⁹

¹⁸ Sakova kategorie „procházkou, toulání se“ je také v jeho výsledcích poměrně výrazná. (Mezi r. 96 a 01 zůstala její frekvence u 15 – 18letých přibližně stejná.) Ve výzkumu z r. 2001 je její frekvence přibližně stejná ve všech věkových kategoriích mládeže. Vůbec se této aktivitě nevěnuje jen 12,71 % mladých lidí, největší skupinu tvoří odpovědi „alespoň 1x týdně“ (37,29 %), dalších téměř 10 % odpovídá dokonce „každý den“.

Frekvenční index u kategorie „chov zvířat“ se v letech 96 a 01 (jiné srovnání u Saka nemáme) mírně zvýšil (jak u 15 – 18letých, tak u mládeže jako celku. Mládež jako celek se pak logicky ve vztahu k „chovu zvířat“ rozpadá na dvě velké skupiny. Téměř 60 % neprovozuje tuto aktivitu nikdy, kolem 30 % naopak alespoň 1x týdně, dvě třetiny z nich (19 %) dokonce každý den.

Ve výzkumu o časovém snímku z r. 2001 jsou kategorie členěny poněkud jinak a bohužel vzhledem k naší kategorizaci poněkud disparátně. „Procházkou městem“ zabírají 15 – 18letým v průměru 1,62 hodiny týdně, „pobyt v přírodě“ 35 minut (není ovšem odlišen od turistiky a trampování a patrně zahrnuje spíše tyto aktivity), „chov zvířat“ 22 minut.

¹⁹ Sakovy údaje o aktivitách mládeže v vztahu k počítačům jsou mnohem rozsáhlejší. Náš výzkum důsledně replikuje původní znění dotazníku z r. 92, které počítačovou explozi a její formy předjímá jen velmi nedokonale. Od r. 94 se podle Sakových údajů zvýšil počty 15 – 18letých, kteří vlastnili nebo mohli používat PC, takto: V r. 94 vlastnilo počítač 19% respondentů, v r. 2002 33%, ovšem může ho používat (bez rozlišení zda doma či jinde) dalších 57% respondentů. Naše údaje zřejmě indikují u pražských dětí vybavenost spíše ještě vyšší, protože zachycují počítače „domácí“, vlastněné rodinou nebo přímo respondentem.

Pokud jde o frekvenci aktivit s počítačem, vykazuje pochopitelně od r. 92 až po nejnovější údaje z r. 2002 explozivní růst.

Pokud jde o obsah těchto aktivit, Sak je člení na „práci s počítačem“ (dále ji nespecifikuje) a „hry (počítačové, automaty)“. Přes diskutabilnost druhé kategorie, která zřejmě slučuje velmi různorodé fenomény (i v rámci „automatů“ je něco jiného – a to i z hlediska bezprostředního obsahu hry samé – jde-li o hazardní hru nebo o simulátory různých činností s pevným poplatkem, kde nejde o peněžní výhru hráče), se ukazují odlišnosti mezi různými věkovými skupinami mládeže. Skupina 15 – 18 letých se odlišuje od ostatních věkových skupin mnohem výrazněji vyšší frekvencí her, i když i „práce s počítačem“ je u ní o něco frekventovanější. Ve vztahu k našemu souboru lze z jiných našich výzkumů usuzovat, že se její počítačové aktivity budou vyznačovat ještě

Nejpodstatnější změny víkendových aktivit se ovšem odehrály v jiné rovině. Největší změnou je **pokles pomoci rodičům spojené často s pobytem na chatě a chalupě**. Zatímco dříve byla nějaká forma práce či pomoci rodičům naprosto dominantní víkendovou činností (tedy z hlediska četnosti, s níž byla uváděna, nikoli nutně svým časovým rozsahem), uváděnou 59 % respondentů, dnes je sice stále výrazná, ale uvádí ji 33 % dětí, tzn. o 26 % méně!

Při diferencovanějším pohledu vidíme, že posun se odehrál ve dvou liniích. Jednak zjišťujeme nižší četnost pomoci rodičům,²⁰ jednak se také snížil počet dětí, které udávají pobyt na chatě (chalupě, zahradním domku) v rámci víkendových aktivit. Odpovědi indikující pobyt na chatě, chalupě v r. 91 uvádí 51,3 % respondentů, v r. 02 jen 29,2 % respondentů.

V r. 91 udává 53 respondentů (tzn. 34,4 %) mezi víkendovými aktivitami pomoc rodičům, společnou práci s nimi. V r. 02 ji zmiňuje jen 20 respondentů (15,4 %).

Oba fenomény – víkendy na chatě či chalupě a pomoc rodičům při domácí práci – spolu patrně souvisí. Jak dříve tak nyní totiž platí, že z těch, kteří jezdí o víkendech na chatu, zmiňuje asi polovina dětí nějakou práci tam. Lze tedy zřejmě učinit závěr, že pokles víkendových pobytů rodin na chatě či chalupě vedl mimo jiné k poklesu společné práce či pomoci dětí rodičům.

Je zřejmě možné uvažovat také o souvislosti mezi poklesem chataření a růstem jiných aktivit provozovaných společně s rodiči, zejména sportovních a turistických.²¹

Překvapivě vzrostla frekvence zmínek o **učení během víkendu** (z 6,5 % na 13,1 %). Připomeňme, že snad všechny ostatní údaje ze srovnání obou dotazníkových šetření ukazují, že aktivita dětí i rodičů ve vztahu ke škole obecně klesla.

Učení zmiňuje jako víkendovou aktivitu 5 chlapců a 12 dívek, z hlediska prospěchu přitom nejde o nijak vyhraněnou skupinu. U naprosté většiny těchto dětí ovšem zjišťujeme z relevantních položek dotazníku aktivní školní strategii rodičů nebo aktivní výkonový postoj dětí samých ke škole.²²

vyšším podílem her a nižším podílem práce. Skupiny 15 – 18letých a 19 – 23letých totiž zahrnují i středoškolské a vysokoškolské studenty, kteří nutně využívají počítač při studiu.

Srovnatelné údaje z r. 96 a 2001 ukazují ovšem i u skupiny 15 – 18letých nárůst frekvenčního indexu mnohem výraznější u „práce s počítačem“ než u „her“. Pro mládež jako celek našel Sak v r. 2001 tuto distribuci aktivit. Ve vztahu k „práci s počítačem“ existuje 27,53% mladých, kteří s ním nepracují, naproti tomu 52,6% s ním pracuje alespoň 1x týdně či spíše každý den. Ve vztahu ke „hrám“ je skupina, která se jim nevěnuje vůbec, výrazně větší – 54,39 %. Naopak „alespoň 1x týdně“ či dokonce „každý den“ hraje hry asi 20% mladých.

Ve výzkumu z r. 2001 pracujícím s časovými snímky zjistil Sak u 15 – 18letých, že v průměru věnují počítačovým hrám (zde už je tato kategorie konstruována bez směšování s hrami na automatech) 1,19 hodiny týdně, „počítačovým aktivitám“ (zřejmě tedy neherním) pak 1,04 hodiny týdně. Reálně ovšem pravidelní uživatelé tráví u počítače času mnohem více. Vzniká-li např. údaj o průměrném času věnovaném hrám především díky aktivitě 20% mladých, pak týdenní čas hráčů se bude blíží pětinasobku průměru – tedy téměř šesti hodinám.

²⁰ Ta která není vázána na chatu, chalupu či zahrádku, poklesla z přibližně 14,3 % na 6,2 %. (Srv. také analogický pokles v položce V24: na otázku „pomáháš rodičům při domácích povinnostech (nákupu, úklidu, umývání nádobí apod.)?“ se četnost odpovědi „ano, pravidelně“ snížila z 67,5 % v r. 91 na 49,2 % v r. 02.

²¹ Sakovy údaje v relativně srovnatelných položkách indikují překvapivě opačné změny. Jde ovšem o srovnání let 1996 a 2001. V té době u 15 – 18letých frekvenční index takových aktivit, jako jsou „práce na zahradě“ a zejména „domácí práce“ spíše roste, u „chalupaření“ a „výstavby a údržby domu, bytu, chaty“ zůstává zhruba týž.

V časovém rozvrhu zabírají v r. 2001 15 – 18letým „úklid, domácí práce“ v průměru týdně 2,19 hodiny, nespécifikovaná „práce“ 1,31 hodiny, „nákupy“ 0,96 hodiny, „opravy v domácnosti, údržba domu“ 0,28 hodiny, „stavba a údržba domu“ 0,24 hodiny, „práce na zahradě“ 0,07 hodiny. To nám dává přehled o struktuře a o celkovém čase, který by snad u této věkové kategorie mohl být zahrnut pod „pomoc rodičům“ – ten činí 5,05 hodiny. Bohužel však Sak neposkytuje žádné srovnatelné údaje z počátku 90. let.

²² Sak zaznamenává v letech 96 – 2001 u 15 – 18letých nárůst frekvenčního indexu u kategorie „studium a příprava na školu“ z 3,95 na 4,44 („4“ – alespoň jednou týdně; „5“ – každý den, jen výjimečně ne). Podle našich

Podíváme-li se na víkendové aktivity z jiného hlediska, lze je členit na **čas trávený s rodiči a příbuznými a čas s kamarády**.

Ve vztahu k rodičům jsme již zmínili úbytek pobytů na chatě a také pomoci rodičům. Četnost ostatních forem pobytu v rodině (být doma, povídat si s rodiči, hrát hry) a návštěv příbuzných se zřejmě příliš nezměnila, v obou šetřeních je uvádí něco přes pětinu dětí. Návštěvy příbuzných zmiňuje v obou šetřeních kolem 10 % dětí. (Jde tu ovšem jen o přibližné údaje, nepřesnosti tu vznikají diskutabilní kategorizací nejednoznačných odpovědí.)

Pobyt s kamarády (většinou „být s kamarády (venku)“, „jít ven s kamarády“) zmiňuje v této položce v prvním šetření 35,7 %, ve druhém pak 43,1 % dětí.

Podle našich zkušeností je nárůst komunikace s kamarády jako náplň volného času spojen s téměř obligátním – alespoň u pražských dětí – **vlastnictvím mobilního telefonu**. Byť se to týká samotné víkendové aktivity „být s kamarády“ jen nepřímo či zprostředkovaně, vytváří mobilní telefon nové formy komunikace a tedy i trávení volného času. V odpovědích na otázku, zda vlastní nějakou věc, která je pro ně velmi důležitá, zmiňuje mobil 11 % dětí. (V prvním šetření v r. 91 nebyla pochopitelně tato forma aktivity vůbec ve hře).²³

Aktivity s rodiči

Kulturní aktivity s rodiči zachycuje dotazník jen náznakově v několika bodech. Řadíme sem mj. otázky o mimoškolních návštěvách kulturních a sportovních podniků.

U návštěv kin, divadel a výstav zůstává distribuce odpovědí přibližně tatáž jako před 11 lety. Zaznamenáváme však některé statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, které tu dříve nebyly.

V **kině** většina dětí (65 %) byla s rodiči vícekrát, nikdy pak jen 7 %.

Pokud jde o **návštěvy divadla** s rodiči, je také nejčastější odpověď „ano, vícekrát“, ale v míře mnohem menší než v případě kina – 47 %. Tuto odpověď ovšem volilo 65 % dívek, ale jen 30 % chlapců. Také těch, kteří nikdy s rodiči v divadle nebyli, je mezi chlapci téměř čtyřikrát více (18,2 %) než mezi dívkami (4,8 %). (Celkově je to 12 % dětí.)

Nejméně frekventované jsou **návštěvy výstav** obrazů či soch: nikdy na ní s rodiči nebylo 38,5 % dětí, opět je mezi nimi dvojnásobně více chlapců (51,5 %) než dívek (25 %).

Ve všech třech položkách můžeme zároveň vidět mírné posuny oproti r. 91, které sice nejsou statisticky významné, ale jdou týmž směrem: frekvence těchto aktivit s rodiči ve srovnání s r. 91 klesá.

Statisticky významný je ovšem tento pokles u **návštěv muzeí**: nikdy tam s rodiči nebylo 7 % dětí, zatímco v r. 91 to bylo půl procenta; naopak vícekrát bylo v muzeu 59 % dětí oproti 71 % v r. 91.

Naopak stoupla frekvence **návštěv sportovních soutěží**, 44 % dětí (oproti dřívějším 28 %) je s rodiči navštívila vícekrát.²⁴

zkušeností je ovšem tlak na domácí přípravu na středních školách nesrovnatelně vyšší než na základní škole. Také průměrný týdenní čas věnovaný studiu, který činí u 15 – 18letých asi 7 hodin, je zřejmě mnohem vyšší než u dětí na základní škole.

²³ Pro kategorii „povídání si s přáteli, kamarády“ má Sak k dispozici časovou řadu výzkumů již od r. 1982. Frekvenční index u ní vykazuje neustálý růst, posouvá se také v pořadí volnočasových aktivit, takže v r. 2001 je třetí nejfrekventovanější po „sledování televize“ a „poslechu magnetofonu, gramofonu, CD“.

Disponování mobilním telefonem uvádí Sak v r. 2001 u 82,1 % skupiny 15 – 18letých respondentů.

²⁴ Sakova zjištění pro 15 – 18 leté vypovídají přibližně stejně, ovšem s drobnými rozdíly:

- „návštěvy divadla“, „návštěvy výstav, muzeí a galerií“ a „návštěvy sportovních utkání“ zaznamenaly po předchozím poklesu od r. 92 mírný vzestup frekvenčního indexu (na současnou hodnotu odpovídající přibližně frekvenci „méně často než jednou měsíčně“);

Počet dětí odpovídajících „ne“ na otázku „věnuješ se s otcem či matkou nějakým společným koníčkům?“ poklesl oproti r. 91 o 10 % na 46,5 %. Ovšem statisticky významné genderové rozdíly ukazují, že se na nárůstu **koníčků sdílených s rodiči** podílejí jen dívky. Ty udávají společného koníčka s rodiči v 65 % (oproti 39,7 % v r. 91), zatímco chlapci naopak deklarují dnes společného koníčka s rodiči o něco méně než dříve (42,2 % oproti 47,6 %).

Pokud jde o skladbu koníčků, lze zaznamenat většinou jen mírné posuny.

Nejvýraznější posun jsme již zmínili výše: vzrostla četnost sportování s rodiči (17,2 % - 28,5 %) a turistiky (z 4,8 % na 8,5 %).

Vzrostl také počet společných aktivit v oblasti kultury a umění (z 5,5 % na 10 %). Na pozadí obecně spíše klesajících návštěv kulturních zařízení se tedy zdá, že zároveň poněkud vzrostla poměrně vyhraněná skupina rodičů inklinujících k těmto aktivitám.

Novou oblastí jsou počítače (dnes 4,6 %, dříve nebyly uváděny).

Naopak klesly společné zájmy týkající se zvířat (resp. skoro zmizely: z 5,5 na 0,8 %).

Ruční práce stabilně uvádí jako společného koníčka 5 - 6 % dětí. Mírně poklesla četnost modelářství a sbírek, ještě více dnes platí, že se vyskytují jen ojediněle.

Společných aktivit s rodiči se týkají i otázky dotazující se na trávení víkendů a dovolených.

Společné víkendy s rodiči jsou pořád převažujícím fenoménem, nicméně počet dětí, které odpovídají, že tak tráví většinu víkendů, poklesl z 84 % na 69 %, naopak většinou netráví víkend s rodiči téměř 8 % dětí (dříve jen méně než 1,5 %).

Na těchto změnách se podílejí více chlapci. Až na jednu výjimku jsou to oni, kdo tvoří skupinu respondentů, kteří většinou víkend s rodiči netráví. (O obsahu víkendových aktivit jsme se zmínili výše.)

Zde je ovšem třeba znovu připomenout, že druhého šetření se účastnil soubor dětí o rok starších. Část posunu k nezávislosti na rodičích lze zřejmě připsat této skutečnosti.

Stejně jako dříve tráví většina dětí **část prázdnin společně s rodiči**. (Pokles z 96 % na 91 % je statisticky nevýznamný.)

Změnily se ovšem proporce různých destinací – ve svém souhrnu představují statisticky významný posun. Nejvýraznější je tu pokles dovolených na chatě či chalupě (z 25 % na 11 %), dále nárůst počtu zahraničních dovolených (z 25 % na 32,5 %) a kombinace dovolené v ČR s dovolenou v zahraničí (v r. 91 se tato kategorie neobjevila, nyní tak odpovědělo 14 % dětí).

Změnila se dále délka dovolené s rodiči: v r. 91 trávilo s rodiči alespoň dva týdny prázdnin 90 % dětí, kdežto nyní 79 % dětí. (Změna je významná na hladině významnosti 0,05.)

Poněkud se změnila podoba možností **cestování**, které naši respondenti měli. Odhlédneme-li od problémů, které mají dnešní děti s určením, co je to „nějaká země na Západě“ (viz otázky 20 a 21 dotazníku), můžeme konstatovat, že se oproti r. 91 nezměnil počet dětí, které tyto možnosti měly. Nikdy nebyla „v nějaké zemi na Západě“ 23 % dětí, jednou či dvakrát tam byly necelé dvě pětiny, stejný počet dětí pak navštívil tyto země vícekrát. (Je to rozložení velmi blízké výsledkům z r. 91.)

Zatímco však v r. 91 se u většiny dětí (57 %) tato zkušenost omezovala na Německo či Rakousko a jen pětina dětí byla v zemích vzdálenějších, v r. 02 je tento poměr opačný: 57 % dětí udává (také) návštěvu země jiné, než jsou sousední státy. Nevíme ovšem, jakou část z toho tvoří levné dovolené v Itálii.

- „návštěvy kina“ ovšem vykazují neustálý pokles frekvenčního indexu, takže v současné době nejsou o mnoho frekventovanější než návštěvy divadla; odhadujeme, že u pražské mládeže může být situace odlišná.

Obecnější změny ve **způsobech trávení volného času** jsme se pokusili zachytit agregovaným parametrem, který měl postihovat míru aktivity ve volném čase. Tak jsme za aktivnější trávení volného času považovali nižší míru sledování televize, naopak vyšší oblibu četby, častější sportování, zejména pak pokud je vázáno na sportovní oddíl, dále to, že se dítě učí „hrát na hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat“, že uvádí nějaké koníčky a že se učí cizí jazyk i mimo rámec vyučování.²⁵

Prostřednictvím takto konstruovaného parametru zjišťujeme **celkový pokles aktivity ve volném čase**. Ten lze podrobněji popsat zejména jako pokles obliby četby, pokles sportování organizovaného v oddíle a nárůst sledování televize a další zábavy zprostředkované elektronickými médii. Ve všech těchto oblastech však jde o komplexnější změny.

Pro celkový růst pasivity ve volném čase by svědčila i některá Sakova zjištění. Tak frekvenční index kategorie „odpočinek, nicnedělání“ vzrostl od r. 1992 do r. 2001 u skupiny 15 – 18letých z hodnoty 2,47 na hodnotu 4,02, index kategorie „návštěva kaváren, restaurací“ z hodnoty 2,21 na 2,83, index kategorie „povídání s přáteli a známými“ z hodnoty 4,16 na 4,60.²⁶

Před jednoznačností závěrů o rostoucí pasivitě a úpadku aktivních a kulturně hodnotnějších forem trávení volného času ovšem varuje – kromě opačného fenoménu, kterým je vzestup sportování – také ještě něco jiného. Tyto způsoby trávení volného času totiž nemusí být pouhým nárůstem starých pasivních forem, nýbrž mohou skrývat nové formy aktivity. Např. sledování filmu může přecházet nejen v aktivní kulturní zájem (divácký), ale také k vlastní tvorbě, byť třeba nikoli určené k masovému zveřejnění. Podobně čas strávený na počítači nelze paušálně považovat za pasivní konzumaci. Existují tu formy, které mohou být přechodem k novým formám aktivního trávení volného času či dokonce novým formám kultury. Nebo: lze jednoznačně říci, že rostoucí množství času tráveného povídáním s přáteli je negativním jevem – v dnešní civilizaci, která je ohrožena odosobněním, odcizením, ztrátou bezprostřednosti lidských styků, nahrazením intimity instrumentálností atd.?

CO POVAŽUJÍ V ŽIVOTĚ ZA DŮLEŽITÉ

Hodnotové deklaráce

Výrazným okruhem otázek v dotazníku byly hodnotové deklaráce. Respondenti přiřazovali nabídnutým formulacím jeden ze tří stupňů důležitosti „*velmi důležité – méně důležité – nedůležité*“.

Konstatujeme nejprve významné posuny oproti r. 91.

Statisticky významný **nárůst preferencí** (uvedeme počet respondentů, kteří považují danou hodnotu za velmi důležitou) zaznamenaly formulace:

abych se uměl(a) prosadit, měl(a) dobré nápady (57 % - 77,3 %);

abych žila(a) v blahobytu, měl(a) hodně peněz (15,2 % - 35,2 %); za velmi důležité to považuje 48,4 % chlapců, ale jen 21,9 % dívek, za nedůležité opět 21,9 % dívek, ale jen 4,7 % chlapců. (rozdíl je vysoce signifikantní; v r. 91 nebyl žádný zaznamenán);

abych dobře vypadal(a), měl(a) pěkný osobní vzhled (26,4 % - 43 %); možná překvapivý je smysl vysoce signifikantního rozdílu mezi chlapci a dívkami, nejvýraznějšího

²⁵ Viz kapitulu „Agregované znaky – pokus o shrnutí“.

²⁶ Sak 2000; Sak, Saková, 2004.

Škálové hodnoty mají tento význam: 2 – méně často než jednou měsíčně; 3 – méně často než jednou týdně; 4 – alespoň jednou týdně, 5 – každý den, jen výjimečně ne.

v tom, že za nedůležité to nepovažuje žádný z chlapců, avšak 17,2 % dívek! (v r. 91 tu žádný genderový rozdíl nebyl);

abych byl(a) ve svém budoucím životě úspěšný(á) (63,5 % - 78,1 %);

abych hodně cestoval(a), poznával(a) různé země (22,6 % - 35,9 %; významné na hladině 0,05);

Naopak **pokles preferencí** je statisticky významný u následujících formulací:

abych žil(a) ve zdravém životním prostředí (90,6 % - 64,1 %); na rozdíl od r. 91 se přitom vysoce významně liší chlapci a dívky: za velmi důležité to považuje 75 % chlapců, ale jen 53,1 % dívek;

abych se snažil(a) pomáhat všude, kde je potřeba (71,3 % - 46,9 %); přitom chlapci to považují za velmi důležité v 36 % případů, kdežto dívky v 58 % (rozdíl je statisticky významný na hladině 0,046; v r. 91 byl vyšší význam této hodnoty u dívek nanejvýš lehce naznačen, rozdíl byl statisticky nevýznamný);

abych mohl(a) být hrdý(á) na zemi, kde jsem se narodil(a) (62,7 % - 41,4 %);

abych se naučil(a) poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon (87,4 % - 68,2 %); za velmi důležité to považuje 79,7 % dívek, ale jen 56,9 % chlapců (rozdíl významný na hladině 0,017, v r. 91 nebyl zaznamenán);

abych měl(a) pocit, že jsem někomu užitečný(á) (65,4 % - 50,4 %); za velmi důležité to považuje 65,1 % dívek, ale jen 35,9 % chlapců (rozdíl je vysoce signifikantní; v r. 91 se neobjevil);

abych byl(a) tolerantní, žil(a) v dobrém vztahu s lidmi (88,1 % - 76 %; významné na hladině 0,05); za velmi důležité to považuje jen 63 % chlapců, ale 89 % dívek (rozdíl je vysoce významný, v r. 91 přitom neexistoval)

abych si našel (našla) dobrého životního partnera (91,2 % - 81,4 %; významné na hladině 0,05);

abych žil(a) ve shodě se svou náboženskou vírou (zde není pokles významu patrný z přiřazení ke stupni „velmi důležité“ – tam zůstává přibližně stejně nízký: 13,4 % - 11,2 %; avšak počet těch, kteří hodnotu považují za nedůležitou, stoupl z 61,1 % na 74,4 %; významné na hladině 0,05).

Poněkud jiným způsobem vyjadřuje tytéž posuny tabulka, v níž jsou uvedeny průměry hodnot, které jednotlivým výroky respondenti přiřadili: 1 – velmi důležité, 2 – méně důležité, 3 – nedůležité.

Tab. 4 Průměry hodnotových deklarácí

		1991	2002	rozdíl	pořadí ²⁷
75	Žít s otcem a matkou ve správné rodině	1,17	1,17	0	
76	Žít ve zdravém životním prostředí ²⁸	1,11	1,41	-0,3	-2
77	Být vzdělaný, mít velké znalosti ²⁹	1,37	1,27	0,1	5
78	Hodně cestovat, poznávat různé země	1,85	1,75	0,1	5
79	Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba	1,32	1,59	-0,27	-3
80	Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled	1,90	1,66	0,24	2
81	Umět se o sebe postarat, být samostatný	1,09	1,09	0	
82	Být ve svém budoucím životě úspěšný	1,40	1,24	0,16	4
83	Umět se prosadit, mít dobré nápady	1,46	1,23	0,23	3
84	Žít v blahobytu, mít hodně peněz ³⁰	2,16	1,78	0,38	1
85	Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou	2,48	2,63	-0,15	-7
86	Mít pocit, že jsem někomu užitečný ³¹	1,36	1,59	-0,23	-5
87	Najít si dobrého životního partnera ³²	1,11	1,21	-0,1	-8
88	Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi	1,14	1,29	-0,15	-6
89	Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil	1,39	1,69	-0,3	-1
90	Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon	1,15	1,39	-0,24	-4
91	Chovat se vždy tak, aby si mne lidé vážili	1,29	1,32	-0,03	-10
92	Nemít velké zdravotní problémy ³³	1,14	1,20	-0,06	-9

Celkový obraz toho, co je v životě nejdůležitější (co označilo za velmi důležité více než 85 % respondentů) vypadal v r. 91 takto:

- „samostatnost, abych se uměl o sebe v životě postarat“,
- „dobrý životní partner“,
- „zdravé životní prostředí“,
- „tolerance a dobré vztahy s lidmi“,
- „zdraví“,
- „poctivá práce a co nejlepší výkon“,
- „abych žil s otcem a matkou ve správné rodině“.

V r. 2002 je okruh formulací, k nimž se k jako velmi důležitým hodnotám přiklonilo alespoň 85 % respondentů, výrazně omezenější:

- „samostatnost, abych se uměl o sebe v životě postarat“,
- „abych žil s otcem a matkou ve správné rodině“,
- stanovené hranici se blíží ještě „zdraví“ (84,4 %).

Většinu dřívějších vysoce konsenzuálních hodnot dnes posuzuje jako velmi důležité nižší procento dětí, i když hodnoty „dobrý životní partner“ a „dobré, tolerantní vztahy

²⁷ Kladné a záporné rozdíly jsou řazeny zvlášť. Nejvyšší kladný rozdíl, vyjadřující nejvyšší zvýšení důležitosti v roce 2002 má pořadí 1, nejvyšší záporný rozdíl vyjadřující největší snížení důležitosti má pořadí -1.

²⁸ Pro srovnání uvádíme u srovnatelně formulovaných hodnot Sakovy údaje pro 15 – 18leté ve stejném období. Sakovy průměrné indexy jsou ovšem počítány z pětibodové škály, navíc opačně orientované. Index hodnoty „životní prostředí“ v daném období podle Sakových zjištění poklesl ze 4,65 na 4,24.

²⁹ Podle Saka index hodnoty „vzdělání“ naopak poměrně výrazně poklesl: z 4,59 na 3,97.

³⁰ U Saka se obsahově příbuzné hodnoty „plat, další příjmy“ a „majetek“ nevyvíjejí tak jednoznačně. Význam „platu a dalších příjmů“ spíše lehce poklesl (4,11 – 3,93), význam „majetku“ spíše lehce stoupl, ale na tak výrazně jako v našem výzkumu. (3,34 – 3,55).

³¹ Také Sakova analogicky formulovaná hodnota „užitečnost druhým lidem“ zaznamenala pokles významnosti (3,90 – 3,51), i když ne tak výrazný, jako je tomu ve srovnání s r. 1984, kdy měla index 4,15.

³² Analogicky poklesl význam hodnoty „životní partner“ u Saka (z 4,55 na 4,39).

³³ Prakticky stejně mírný, možná zanedbatelný pokles najdeme pro hodnotu „zdraví“ u Saka: z 4,83 na 4,76.

s lidmi“ stále považují za velmi důležité více než tři čtvrtiny dětí. Stejně vysoký počet dětí ovšem považuje za důležité „prosadit se, mít dobré nápady“ a „být v životě úspěšný“.

Výrazně většinovou hodnotou zůstává dále vzdělání – jeho preference spíše vzrostly, za velmi důležité je považuje 75,8 % oproti 66,7 % v r. 91. (Je to zřejmě konzistentní s dále popsáním nárůstem preferencí středních škol s maturitou a přání studovat VŠ.) Vzdělání se ovšem zřejmě v perspektivě dětí stává stále více nástrojem osobní kariéry a stále méně je viděno v souvislosti s poctivou prací, se snahou pomáhat, kde je potřeba, s pocitem být někomu užitečný a být hrdý na svou zemi.

Stále zůstává pro velkou většinu dětí velmi důležité „chovat se tak, aby si mne lidé vážili“ (71,3 %) a přece jen i „pocitivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon“ (68,2 %) – možná částečně proto, že lze tyto formulace dobře reinterpretovat právě v duchu osobního úspěchu a prosazení se.

K hodnotám, které dnes naopak považuje za velmi důležité menšina respondentů, patří „cestování“ (přes nárůst preferencí na 35,9 %), „pomáhat, kde je potřeba“ (46,9 %), „pěkný osobní vzhled“ (přes nárůst na 43 %), „blahobyt, hodně peněz“ (přes nárůst na 35,2 %), „žít ve shodě s náboženskou vírou“ (11,2 %), „být hrdý na svou zemi“ (41,4 %) a téměř i „být někomu užitečný“ (50,4 %).

Výše uvedená fakta lze shrnout za pomoci **faktorové analýzy**. Ta byla použita už při zpracování dat z roku 1991 a jejím výsledkem bylo sdružení hodnotových deklarácí do tří obecnějších typů hodnotových preferencí (Rendl 1992):

- „**Obecné hodnoty**“ byly syceny především výroky „Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon“, „Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi“, „Chovat se vždy tak, aby si mne lidé vážili“, „Najít si dobrého životního partnera“, „Umět se o sebe postarat, být samostatný“, „Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba“, „Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil“, „Mít pocit, že jsem někomu užitečný“. Tento faktor tedy kladl důraz na uspokojivé uspořádání vztahů k lidem v nejobecnější rovině. Byl však poměrně silně sycen většinou primárních hodnotových deklarácí, a proto byl do jisté míry indikátorem sklonu vyjadřovat se kladně k obecně přijímaným hodnotám, tedy k sociálně žádoucím výpovědím.

- „**Privátní hodnoty**“ byly reprezentovány především výpověďmi „Žít ve zdravém životním prostředí“, „Žít ve správné rodině“, „Být vzdělaný, mít velké znalosti“, „Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi“, „Umět se o sebe postarat, být samostatný“. Tento faktor tedy vyjadřoval kvalitu a uspořádanost vztahů k nejbližšímu okolí.

- „**Hodnoty úspěchu**“ sycené především výpověďmi „Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled“, „Žít v blahobytu, mít hodně peněz“, „Být ve svém budoucím životě úspěšný“ a v menší míře „Umět se prosadit, mít dobré nápady“ a „Hodně cestovat, poznávat různé země“ vystihoval to, co bychom mohli nazvat individualisticky či egocentricky pojatou úspěšností.

Výsledky faktorové analýzy³⁴ pro data z obou výzkumů, tj. pro soubor žáků sledovaných jak v roce 1991 tak i 2002, jsou uvedeny v tabulkách 5 a 6. Pro postižení změn v roce 2002 oproti roku 1991 jsme mezi primární znaky zahrnuli nejen hodnotové deklaráce, ale i rok výzkumu.

Hodnotové deklaráce, u nichž jsme v roce 2002 oproti roku 1991 zaznamenali největší nárůst preferencí, tj. „Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled“, „Být ve svém budoucím životě úspěšný“, „Umět se prosadit, mít dobré nápady“ a „Žít v blahobytu, mít hodně peněz“, se sdružují do jednoho faktoru – „Hodnot úspěchu“. Ten v sobě zahrnuje i rok výzkumu (1991/2002), a to s negativní faktorovou zátěží, která potvrzuje **větší význam „faktoru osobní úspěšnosti“** u žáků sledovaných v roce 2002 oproti jejich vrstevníkům z roku 1991.

³⁴ Byla použita stejná metoda extrakce faktorů jako v roce 1991, tj. metoda hlavních komponent, i stejná metoda rotace (varimax).

Zvláště silný vliv roku výzkumu je patrný u souboru chlapců. Zatímco u chlapců patří k „osobní úspěšnosti“ také skutečnost „Umět se o sebe postarat, být samostatný“, u dívek je to „Být vzdělaná, mít velké znalosti“.

Hodnotové deklarace, u nichž došlo v roce 2002 k poklesu preferencí patří vesměs do faktoru „Obecné hodnoty“. Také tento faktor v sobě zahrnuje rok výzkumu (1991/2002), tentokrát s pozitivní faktorovou zátěží. Ta svědčí o **menším významu „faktoru obecně přijímaných hodnot“** u žáků sledovaných v roce 2002 oproti jejich vrstevníkům z roku 1991. Navíc je tu naznačen přesun výroků „Žít ve zdravém životním prostředí“ a „Být vzdělaný, mít velké znalosti“ z komplexu „hodnot privátních“ k „hodnotám „obecným“. Není tomu tak ale v podsouboru chlapců. U nich se zmíněné dvě výpovědi řadí nadále k „hodnotám privátním“. Naopak se u nich mezi „obecné hodnoty“ vyšší měrou začleňuje i výrok „Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou“.

V podsouboru dívek se však prohlášení „Žít ve zdravém životním prostředí“ a „Být vzdělaná, mít velké znalosti“ jednoznačně zařazují do skupiny „obecných hodnot“. Naopak z ní mizí konstatování „Umět se o sebe postarat, být samostatná“, „Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi“ a „Najít si dobrého životního partnera“, která se začleňují do skupiny „hodnot privátních“. Zatímco tedy chlapci považují zdravé životní prostředí a vzdělání nadále za záležitost uspořádání nejbližšího osobního okolí, dívky v nich spatřují obecné společensky žádoucí hodnotové deklarace.

Jedinou skupinou hodnotových deklarácí, ve které nehraje žádnou roli rok výzkumu, je oblast „hodnot privátních“. Obsahuje totiž výroky, v nichž mezi lety 1991 a 2002 nedošlo k žádnému nebo jenom malému posunu výpovědi žáků. To však platí pouze v souboru jako celku a v podsouboru dívek. U chlapců tomu tak není, a to především proto, že „privátní hodnoty“ u nich zahrnují i výroky, které se v celkovém souboru a souboru dívek řadí mezi „hodnoty obecné“.

Lze tedy shrnout, že v období posledních jedenácti let došlo u žáků **k výraznému nárůstu preferencí hodnot spjatých s individualisticky pojatou úspěšností. Nositeli těchto změn jsou především chlapci.** Naproti tomu obecně přijímané hodnoty z roku 1991 doznaly pokles preferencí. K minimálním změnám došlo u „hodnot privátních“. V podsouborech chlapců a dívek však došlo k posunu některých hodnotových deklarácí z komplexu „hodnot obecných“ do skupiny „hodnot privátních“. Zatímco chlapci považují zdravé životní prostředí a vzdělání nadále za soukromou věc jednotlivce, dívky v nich spatřují společensky žádoucí hodnoty. U dívek navíc zaznamenáváme i opačný pohyb: Umět se o sebe postarat, být samostatná, být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi a najít si dobrého životního partnera jsou pro ně hodnoty jednoznačně privátní. U chlapců zůstávají i nadále součástí obecně přijímaných hodnot.

Tab. 5 Výsledky faktorové analýzy pro hodnotové deklarace – chlapci

	Faktor		
	1	2	3
Rok: 1991/2002		,548	-,440
75 Žít ve správné rodině	,707		
76 Žít ve zdravém životním prostředí	,745		
77 Být vzdělaný, mít velké znalosti	,731		
78 Hodně cestovat, poznávat různé země			,470
79 Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba		,675	
80 Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled		-,334	,624
81 Umět se o sebe postarat, být samostatný	,442		,322
82 Být ve svém budoucím životě úspěšný			,640
83 Umět se prosadit, mít dobré nápady			,592
84 Žít v blahobytu, mít hodně peněz			,679
85 Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou		,494	
86 Mít pocit, že jsem někomu užitečný	,373	,603	
87 Najít si dobrého životního partnera	,584	,385	
88 Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi	,683	,514	
89 Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil	,363	,667	
90 Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon	,566	,640	
91 Chovat se vždy tak, aby si mě lidé vážili	,572	,400	,325
92 Nemít velké zdravotní problémy	,485		

Tab. 6 Výsledky faktorové analýzy pro hodnotové deklarace – dívky

	Component		
	1	2	3
Rok: 1991/2002		,516	-,437
75 Žít ve správné rodině	,603		
76 Žít ve zdravém životním prostředí		,614	
77 Být vzdělaný, mít velké znalosti		,389	,312
78 Hodně cestovat, poznávat různé země			,423
79 Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba		,599	
80 Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled			,610
81 Umět se o sebe postarat, být samostatný	,802		
82 Být ve svém budoucím životě úspěšný			,602
83 Umět se prosadit, mít dobré nápady			,619
84 Žít v blahobytu, mít hodně peněz			,695
85 Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou	-,424	,379	
86 Mít pocit, že jsem někomu užitečný	,367	,414	
87 Najít si dobrého životního partnera	,817		
88 Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi	,685		
89 Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil		,643	
90 Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon		,661	
91 Chovat se vždy tak, aby si mě lidé vážili	,311	,475	
92 Nemít velké zdravotní problémy	,437	,337	,305

Přání

Jiným vyjádřením, ze kterého můžeme usuzovat, co děti považují v životě za důležité, jsou odpovědi na následující otázku: „*Na závěr bychom se tě rádi zeptali, zda nemáš nějaké přání, jehož splnění by tě učinilo šťastným (šťastnou)*“.

V obou šetřeních na ni odpovědělo přibližně stejně dětí – v r.91 to bylo 79 % dětí (bez zahrnutí odpovědí, které vlastně vyjadřují odmítnutí formulovat nějaké přání nebo z nich žádné nelze zjistit), v r. 02 pak 78 % dětí.

Uspořádáme-li témata objevující se ve formulacích dětí podle četnosti jejich výskytu, dostaneme zjevně jakousi hierarchii naléhavosti či osobní relevance témat. Její členění je jiné než v hodnotových deklarácích, vychází zřejmě mnohem více z aktuální životní situace respondenta, z jeho aktuálního životního pocitu.

Nejvýraznější je v obou šetřeních téma vlastní budoucnosti a v něm pak příští školní dráhy, dále pak téma vztahů k lidem, především k současné rodině a budoucímu partnerovi.

Zdá se, že v r. 02 k tomu přistupuje téma bohatství, vlastnění peněz či nějaké konkrétní věci a že naproti tomu ustoupilo téma zdraví.

První kategorií, kterou jsme vyčlenili, byla **přání vztahující se ke škole**. Nijak se tu za 11 let nezměnilo zřejmě typické přání tohoto životního období: dostat se na střední školu, případně ji vystudovat, odmaturovat nebo vystudovat i vysokou školu, získat dobré vzdělání. V r. 02 je spíše ještě častější než dříve (91: 20,3 % – 02: 24,6 %).

Se školou dále souvisejí přání mít dobrý prospěch nebo se zlepšit (5 – 6 % v obou šetřeních). Ojedinele pak opět v obou šetřeních najdeme přání, aby škola byla lepší, a jiná zase, aby školy či učení bylo méně.

Četnost vyjádření těchto přání (zhruba u čtvrtiny všech dětí, přičemž jde o otázku formulovanou na závěr dotazníku spíše jako jakýsi dobrovolný přídavek) poněkud koriguje celkový dojem převažující lhostejnosti vůči škole, který vzbuzuje většina odpovědí a který je ještě zesílen jejich srovnáním s výsledky z r. 91 (viz další kapitoly). Zdá se, že ve vztahu ke školní dráze a k budoucí škole zejména u dobrých žáků lhostejnost nepanuje. **Dnešní žáci jako by vyjadřovali lhostejný despekt k základní škole, ale naproti tomu spíše zvýšený zájem o svou další školu.**

Přání týkající se **bydlení** jsou v r. 02 o něco častější (7,1 % oproti 5,4 %). Častějším fenoménem je dnes dům (5 respondentů, dříve pouze 1). Toto přání ale není hodnotově jednoznačné. Zatímco v některých případech je spíše přáním pro současnost a tedy pro rodiče, je jinde už součástí vlastního projektu budoucnosti, v některých případech zjevně egoisticky a na blahobyt orientovaného: „*abych měla hodně peněz, partnera, se kterým bych vycházela až do té doby(?), který by nezemřel dřív, rodinný domek*“ nebo „*mít velký barák, krásnou ženu, hodně peněz, hezké auto, práci, která by mě bavila, psa, umět jezdit na skateboardu tak dobře, abych byl známý aspoň po celé Evropě*“.

Také častá přání týkající se **vztahů k lidem** jsou v obou šetřeních téměř stejně frekventovaná, uvádí je téměř 25 % respondentů. Lze je rozdělit na vztahy k rodině a uvnitř rodiny (rodiče, sourozenci a prarodiče), dále přání týkající se partnerských vztahů, a to jednak v současnosti, jednak v budoucnosti a přání mít přátele, kamarády.

Velká část přání se v obou šetřeních týká **rodiny** (9,2 %, resp. 8,5 %) – být (znovu) pohromadě, šťastní, rozumět si a nehádat se.

Přání týkající se **partnerství** jsou také velmi častá (v obou šetřeních kolem 11,5 %). Zatímco v r. 91 jde vesměs o partnerství v budoucím životě, v r. 02 se téměř polovina těchto

přání (6) týká zřejmě současnosti: mít kluka, chodit s holkou, být zamilovaná. (Přispívá k tomu ovšem zřejmě i to, že v r. 02 jde o děti o rok starší.)

Zbylé výroky – tedy méně četné – se týkají přání mít (kolem sebe) přátele. Kromě toho jsme sem zařadili ojedinělá přání setkat se slavným hercem či sportovcem.

Přibližně tutéž četnost vykazují v obou šetřeních přání týkající se některých aspektů **projektu budoucnosti** (kolem 15 %). K atributům budoucnosti patří obligátně rodina (kolem 4 % dětí), zaměstnání (9,2 %, resp. 6,9 %) a místo (země) , kde chtějí žít (spíše ojediněle: 2 případy, resp. 4 případy).

V oblasti zaměstnání se v r. 91 objevovaly konkrétní profese (4x), zatímco v r. 02 jsou požadavky na zaměstnání obecnější: dobrou práci, která by mě bavila, ředitel prosperující společnosti, mít prosperující softwarovou firmu.

Pokud děti vyjadřují přání, kde by v budoucnosti chtěly žít, je to většinou v zahraničí (1x, resp. 4x).

Pokud jde o přání mít nějaké zvíře či zvířata, jsou opět v obou šetřeních přibližně stejně častá (5 – 6 %).

Rozdíly ovšem nalezneme v počtu a povaze přání týkajících se vlastnění nějaké věci. Ta se v r. 91 objevila u 10,5 % dětí, v r. 02 pak u 23,1 %. Větší část rozdílu tvoří **přání bohatství či peněz**. Ta se v r. 91 vůbec nevyskytla, zatímco v r. 02 se objevila u 7,7 % dětí. Dalším výraznějším jevem, odlišujícím obě šetření, je **mobil**, který je v r. 02 spolu s počítačem nejžádanější věcí (4 případy), zatímco v r. 91 nebyl ještě znám. Dalších předmětů z oblasti elektroniky se v r. 91 týká jediné přání, v r. 02 pak 4 přání (3,1 %).

Rozdíly naopak nejsou v přáních mít (nové) kolo či vybavení na něj, v budoucnu motocykl či automobil. Nejsou přitom nijak častá.

Děti také vyslovují přání, týkající se jakéhosi **stavu mysli, případně kvality své osobnosti**, svého charakteru.

V r. 91 lze vyčlenit poměrně početnou skupinu přání dobrého charakteru (být dobrým člověkem, dobrou matkou, být prospěšná okolí, nežít jen pro sebe, rozdávat radost, nebýt zavrhován) – objevují se v 6 případech. V r. 02 oproti tomu jen 1x.

Přibližně analogickou skupinu (kolem 6 % respondentů) tvoří v obou šetřeních přání být šťastný, spokojený, žít dobře (směřující ovšem možná také k materiálnímu zajištění).

V r. 02 se také objevují formulace žít naplno, méně se nudit (3x), které jsme dříve nezaznamenali.

Velmi analogický obsah má v obou šetřeních oblast přání, týkající se **schopností**. Většina z nich se týká sportovních dovedností (zahnujeme i tanec) a prosazení se ve sportu (6,5 % – 8,5 %). Nejčastěji se přitom opakuje fotbal (4x). Obecné „být chytrý“ je snad v r. 02 poněkud častější (1x – 3x).

Jen o málo častější byla v r. 91 přání týkající se **zlepšení, nápravy světa** (7,8 % oproti 6,1 % 8x). V r. 91 je v této oblasti zmiňováno životní prostředí (4x), v r. 02 vůbec. Naopak se dnes častěji zmiňují vztahy mezi lidmi (1x – 5x). V obou šetřeních se pak několikrát objevuje přání odstranit nemoci.

O něco častější jsou v r. 91 přání **provozovat nějakou činnost nebo něco zažít** (8,5 % – 6,1 %). Týkají se především cestování (7x – 4x). V r. 91 se objevilo 3x přání vidět na vlastní oči koncert skupiny New kids on the block, které v druhém šetření nemá analogii.

Oblastí četných přání je **zdraví**, v r. 91 přitom mnohem frekventovanější (17,6 % oproti 8,5 %).

Formulace týkající se vlastního zdraví, zdraví celé rodiny, případně respondentových příštích dětí zřejmě svědčí pro nespécifické přání zdraví. Zejména zde vzniká onen rozdíl: takových formulací je v prvním šetření 20, ve druhém 7.

Přání zdraví pro konkrétního člena rodiny najdeme 7x v r. 91, v r. 02 pak 4x.

V souvislosti s nárůstem důležitosti **osobního vzhledu** je poněkud překvapivé, že v obou šetřeních se objevilo v tomto směru pouze po jednom přání: zhubnout – být štíhlá.

JAK SE CHOVÁJÍ RODIČE VE VZTAHU KE ŠKOLE

Na **úspěch ve škole** reaguje stále velká většina rodičů (77 %) chválou, i když na úkor této většiny trochu stoupl na jedné straně počet těch, kteří berou úspěch jako samozřejmost (17 %), i těch, kteří dítě nějak odmění (7 %). (Nejde o statisticky významné změny.) Ve způsobu, jakým děti případně odmění, ovšem neroste počet finančních odměn, naopak spíše mírně poklesl.

Podobně se příliš nezměnily proporce v tom, jak rodiče reagují **na školní neúspěch**. Stále více než polovina rodičů „*se zajímá o příčinu neúspěchu a snaží se pomoci*“, druhou nejčastější reakcí (26 %) je, že dítěti „*vynadají*“. Tresty v této souvislosti udává 9 % dětí (o něco více než dříve), stále je to především zákaz sledování televize.

V otázkách, které charakterizují míru **tlaku rodičů na školní přípravu**, zaznamenáváme některé výrazné změny.

V r. 91 odpovídalo na otázku, jak často se rodiče dívají na domácí úkoly nebo je zkoušejí, jen 9 % respondentů „*skoro nikdy*“. V r. 02 takto odpovědělo 28 % dětí. Častější než dříve jsou také odpovědi „*jen když je nějaký malér*“ a „*někdy, spíše namátkou*“, kompletně klesla četnost odpovědí udávajících pravidelnou kontrolu. „*Prakticky denně*“ odpovědělo v r. 91 téměř 26 %, zatímco dnes pouhá 3 % respondentů. Rozdělíme-li odpovědi na ty, které indikují kontrolu pravidelnou, důslednou, a ostatní, znamenající spíše kontrolu nedůslednou, příležitostnou, představoval první typ v r. 91 většinovou odpověď (52,5 %), zatímco dnes představuje většinovou odpověď typ druhý, „*nedůsledný*“ (80 %).

Souběžně s tím se zvýšil počet rodičů, kteří dítěti nepomáhají s domácími úkoly a s přípravou do školy „*skoro nikdy*“ z 25 % na 40 %. Rodiče, kteří by tak činili „*prakticky denně*“, představovali i v r. 91 spíše výjimku (5 %), dnes však zmizeli téměř zcela – v souboru jsme zaznamenali jedinou takovou odpověď.

Porovnáme-li s tím vyjádření dětí, zda samy vyžadují od rodičů pomoc při přípravě do školy, zjišťujeme, že jejich „*poptávka*“ zřejmě nijak přímo nekoresponduje s rodičovským tlakem. Tak v r. 91 odpovídalo, že se na rodiče obrací často, necelých 16 % dětí. Ve srovnání s výše zmíněnými 52,5 % rodičů s důslednou kontrolou školní přípravy je patrné, že rodiče tu byli aktivní daleko častěji, než děti vyžadovaly. Podobně je tomu na opačném pólu: na rodiče se neobracelo 25 % dětí, skoro nikdy však nekontrolovali rodiče jen 9 % dětí. Aktivita dětí v r. 02 v tomto ohledu sice poklesla, ale zdaleka ne tolik, jako u rodičů: často se na rodiče obrací asi 14 % dětí, což se blíží 20 % rodičů s důslednou kontrolou. Nikdy se na rodiče neobrací 36 % dětí, což opět představuje číslo blízké 28 % rodičů, kteří nekontrolují školní přípravu skoro nikdy.

Zhruba by tedy bylo možno formulovat závěr, že **aktivita rodičů při kontrole domácí přípravy se snížila téměř na úroveň nízké a dále klesající poptávky dětí po rodičovské pomoci**.

Konkrétně v oblasti **výuky cizích jazyků** možná výše uvedená skutečnost koresponduje s tím, že se sice téměř nesnížil počet rodičů, kteří považují za velmi důležité, aby se dítě učilo cizímu jazyku (odpovídá tak 92 % respondentů), a mírně se zvýšil počet dětí, které se

učí cizímu jazyku i mimo školu (z 22 % na 27 %), přičemž stejně jako v r. 91 jsou v tom výrazně aktivnější dívky: mimo školu se cizí jazyk učí 41 % z nich, kdežto chlapců jen 14 % (rozdíl je vysoce statisticky významný). Avšak oproti tomu výrazně klesla přímá pomoc rodičů při výuce. Zatímco v r. 91 téměř polovina rodičů dítěti pomáhala s cizím jazykem a dalších 14 % ho jazyk přímo učilo, dnes pomáhá 35 % a přímo učí jen 5 % rodičů. I když se na tom zřejmě podílí také zvýšená úroveň výuky, na kterou rodiče nestačí, zdá se pravděpodobné, že paralelně působícím činitelem je pokles rodičovské angažovanosti.

Napříč dosavadnímu členění popisu výsledků lze zřejmě pozorovat změny ve výchovném působení rodičů. Ty lze zřejmě vyjádřit jako

- 1. nižší míru výchovného tlaku a kontroly ze strany rodičů, tedy liberálnější postoje k výchově vůbec;**
- 2. nižší aktivitu rodičů ve vztahu ke škole, resp. ke školní práci dětí;**
- 3. posuny ve způsobech sdílení života s dětmi.**

POSTOJ DĚTÍ KE ŠKOLE JAKO MÍSTU UČENÍ

V r. 91 jsme názory dětí na školu vyjádřené v nejobecnější rovině označili za **skeptickou akceptaci**. O jedenáct let později tato charakteristika stále platí, ovšem adjektivum je ještě přiměřenější než dříve. Počet dětí, kteří charakterizují svůj obecný postoj tvrzením „*ve škole se naučím spoustu potřebných věcí*“ poklesl z 41 % na 21,5 %. Stoupl počet zastánců toho, že „*škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí*“ (z 58 % na 71 %) a nezanedbatelným se stal názor, který školu považuje za *plýtvání časem* (7 % oproti 0,5 % v r. 91).

Obdobné posuny zaznamenáváme v názorech, zda *až budou starší, využijí to, co se na základní škole naučili*. Pevně přesvědčeno je o tom jen 20 % dětí (oproti dřívějším 31 %), oproti tomu vzrostl počet těch, kteří si myslí, že většinu věcí vůbec nevyužijí (o 8 %, na téměř 15 %). Počet zastánců většinového názoru, že „*ano, ale využijí jen něco*“, spíše lehce vzrostl na současných 65 %. Tento posun se týká především chlapců, kteří jsou (na rozdíl od r. 91) statisticky významně skeptičtější.

Lze v konkrétních aktivitách najít změny, které odpovídají negativním posunům obecných postojů?

U otázky „*jak vypadá tvoje příprava do školy?*“ jsme v r. 91 konstatovali, že zhruba 90 % respondentů se připravuje víceméně pravidelně, konkrétně že se připravují denně nebo alespoň když vědí, že budou zkoušeni nebo že bude písemka. Přibližně stejný souhrnný výsledek dostáváme i po 11 letech. Jako většinová se tu však vyhranila odpověď „*učím se, jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka*“ (58,5 % oproti 44 % v r. 91), kterou ještě bereme jako pravidelnou přípravu. Naopak klesla (ze 40 % na 22 %) četnost odpovědi „*denně se připravuji, ale vždy jen na některé předměty*“. Na opačném konci škály odpovědi pak vzrostla četnost tvrzení „*neučím se skoro vůbec*“ (ze 4 % na 8,5 %).

Nižší soustavnost školní přípravy nacházíme u chlapců i dívek. V míře a intenzitě změn však existují mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly. Zatímco obecně výrazně klesl počet těch, kteří se „*denně připravují, ale vždy jen na některé předměty*“ (u chlapců o 14 % na 26 %, u dívek o 22 % na 19 %), přesunul se u dívek tento počet mezi ty, které se učí, „*jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka*“ (jejich počet stoupl ze 45 % na 69 %, u chlapců jen o 5 % na 48,5 %), zatímco u chlapců vzrostl především počet odpovědi „*učím se prakticky, až když zjistím, že mi hrozí špatná známka na vysvědčení*“ nebo

„*neučím se skoro vůbec*“. Celkový počet těchto dvou odpovědí vzrostl u chlapců z 11 % na 23 %.

Změnila se proporce dětí, které „*dost trápí, když dostanou horší známku než obvykle*“, a těch kterým to „*příliš nevadí*“. Zatímco první odpověď uvádělo dříve 81 % dětí, dnes jen 66 %. (Jde o statisticky významnou změnu.)

Oblíbenost předmětů

Dalšími výsledky, které poukazují na pokles žákovské angažovanosti ve vztahu ke škole, jsou odpovědi na otázky o oblíbených a neoblíbených předmětech. Zatímco v r. 91 nemělo ve škole žádný oblíbený předmět pouze 7,5 % respondentů, přiklání se dnes k odpovědi „*ne, nemám žádné oblíbené předměty*“ 32 %. Naopak odpověď „*ne, nemám žádné neoblíbené předměty*“ doznala poklesu četnosti (ze 17,5 % na 12 %).

Porovnáme-li četnost těchto odpovědí u dobrých a špatných žáků (tj. v prvním a druhém kvintilu oproti čtvrtému a pátému kvintilu pořadí podle průměrného prospěchu), nejsou mezi nimi rozdíly. Když ovšem zkoumáme, které předměty uvádějí, některé zajímavé rozdíly najdeme.³⁵

V obou šetřeních uvádějí děti na otázku po oblíbených předmětech v průměru 2 – 3 předměty. Obraz neoblíbených předmětů komplikuje v r.02 skupina 18 dětí (14 chlapců a 4 dívky), které odpovídají, že neoblíbené mají „*všechny*“ nebo „*skoro všechny*“. Takové odpovědi se v r. 91 nevyskytly. Z těchto žáků patří 10 mezi špatné žáky, ale překvapivě jsou také 4 mezi žáky dobrými. V následující tabulce podávající přehled oblíbenosti jednotlivých předmětů necháváme tuto skupinu stranou.

Tab. 7 Přehled oblíbenosti školních předmětů

Předmět	1991			2002		
	Obliba	Neobliba	Rozdíl	Obliba	Neobliba	Rozdíl
Čj	10,4 %	18,2 %	-7,8 %	7,1 %	22,3 %	-15,2 %
Aj/Nj	27,3 %	0,0 %	27,3 %	5,4 %	13,4 %	-8,0 %
D	13,0 %	13,0 %	0,0 %	13,4 %	12,5 %	0,9 %
Ov	2,6 %	5,8 %	-3,2 %	6,3 %	2,7 %	3,6 %
Rv	0,6 %	0,0 %	0,6 %	2,7 %	4,5 %	-1,8 %
Z	28,6 %	6,5 %	22,1 %	9,8 %	23,2 %	-13,4 %
M	12,3 %	43,5 %	-31,2 %	17,9 %	38,4 %	-20,5 %
Př	31,2 %	8,4 %	22,7 %	33,0 %	5,4 %	27,7 %
F	5,8 %	33,1 %	-27,3 %	8,9 %	38,4 %	-29,5 %
Ch	14,9 %	35,1 %	-20,1 %	16,1 %	28,6 %	-12,5 %
Hv	9,7 %	3,2 %	6,5 %	8,0 %	8,9 %	-0,9 %
Vv	20,8 %	2,6 %	18,2 %	14,3 %	3,6 %	10,7 %
Prac.v.	16,2 %	9,7 %	6,5 %	4,5 %	10,7 %	-6,3 %
Tv	50,0 %	6,5 %	43,5 %	38,4 %	7,1 %	31,3 %
Počítače				2,7 %	1,8 %	0,9 %

³⁵ Je ovšem třeba upozornit, jak o tom píšeme podrobněji níže, že mezi dobrými žáky výrazně převažují dívky a mezi špatnými žáky chlapci – obojí zhruba v poměru 2:1.

Z tabulky je patrné, že i v takto omezeném souboru (bez žáků uvádějících jako neoblíbené všechny nebo skoro všechny předměty) obecně poklesla míra oblíbenosti předmětů a vzrostla míra jejich neoblíbenosti. Posuny směrem k větší oblíbenosti jsou vesměs dost nevýrazné.

Oblíbené předměty

Vzrostla oblíbenost **přírodopisu**, a to natolik, že je po tělesné výchově druhým nejoblíbenějším předmětem. (I dříve však byla jeho oblíbenost vysoká. Lze to přičíst učivu v daném ročníku: v předposledním ročníku ZŠ se tradičně probírá anatomie člověka.) Mezi dobrými a špatnými žáky nejsou v oblíbenosti přírodopisu výrazné rozdíly (a nebyly ani dříve).

Nejoblíbenější **tělesná výchova** zaznamenala ovšem pokles, v r. 91 byla jako oblíbený předmět uváděna 50 % dětí. Dnes je uváděna jako oblíbený předmět častěji špatnými žáky, zatímco dříve v tom nebyl rozdíl.

Již výrazně méně oblíbená je **výtvarná výchova**. Její oblíbenost poklesla ovšem méně než u ostatních předmětů.

„Neutrální“ předměty

Patří sem ostatní „výchovy“ včetně práce s počítačem a dále dějepis.

Na jakousi hranici neutrálnosti zařazujeme **pracovní výchovu**. Pokles její oblíbenosti je ovšem přesto značný. Pokud v r. 91 byla v „pásmu neutrality“ na hranici kladné (tehdy byla v neoblíbenosti mnohem častěji u dobrých žáků), je dnes na hranici záporné (a mezi dobrými a špatnými žáky v tom není rozdíl).

Lehce poklesla oblíbenost **hudební výchovy**. Ta dříve byla výrazně oblíbenější u špatných žáků, dnes v tom mezi oběma skupinami není rozdíl.

Podobné je postavení **občanské výchovy**. Na rozdíl od minulosti, kdy byla v neoblíbenosti spíše u dobrých žáků, je dnes neoblíbená spíše žáky špatnými.

Téměř stejná jako dříve je vyrovnaná míra oblíbenosti a neoblíbenosti u **dějepis**. (Dříve byl častěji oblíbeným předmětem dobrých žáků, dnes je častěji neoblíbeným předmětem žáků špatných.)

Beze změny zůstalo v této skupině předmětů postavení **rodinné výchovy**, kterou dříve i nyní zmiňují děti mezi oblíbenými i neoblíbenými předměty jen ojediněle.

Podobně neutrální a málo uváděná je **práce s počítači**, kterou jsme odlišili od pracovní výchovy i tam, kde je vedena jako předmět „pracovní činnosti“.

Neoblíbené předměty

Nejdramatičtější změnou vůbec je postavení **cizích jazyků – angličtiny a němčiny**. Zatímco v r. 91 sbíraly pouze vyjádření oblíbenosti, jako neoblíbené nebyly zmíněny žádným respondentem a byly po tělesné výchově druhým nejoblíbenějším předmětem, patří dnes už k celkově neoblíbeným předmětům, byť jen mírně. Dobří a špatní žáci se přitom nijak neliší.

Podobně je tomu se **zeměpisem**. V r. 91 výrazně převažují vyjádření oblíbenosti a zeměpis je na úrovni oblíbenosti přírodopisu, v r. 02 výrazně převažují negativní vyjádření. V r. 91 byl zeměpis spíše oblíben dobrými žáky a neoblíben špatnými, dnes zůstala jen častější neoblíbenost mezi špatnými žáky.

U cizích jazyků jsme si téměř jisti, že proměna oblíbenosti souvisí jednak s postupným zvyšováním nároků ve výuce „neruských“ jazyků, jednak s odlivem nadšení nad otevřením se světu po r. 89. Není však druhý důvod relevantní i u zeměpisu?

Další výrazný posun je patrný u **češtiny**. Ani dříve nepatřila k oblíbeným předmětům, avšak v současnosti se stala výrazně neoblíbenou. Dříve se její příznivci z hlediska prospěchu víceméně nelišili, neoblíbená však byla poněkud více u špatných žáků. Dnes platí, že v malé

skupině těch, kteří ji mají jako oblíbený předmět, převažují dobří žáci, a ve skupině, v níž je neoblíbená, převažují špatní žáci ještě výrazněji než dříve.

Poněkud se snížila neoblíbenost matematiky a chemie. Nejneoblíbenějším předmětem se stala fyzika, chemie se dostala na úroveň češtiny a zeměpisu.

Matematika si ovšem udržuje primát v tom, že se k ní vyjadřuje nejvíce dětí, měla a má poměrně početnou skupinu přívrženců. Dříve i nyní je častěji oblíbená u žáků dobrých a neoblíbená u špatných. Tato polarita byla však v r. 91 výraznější než v r. 02.

Podobně je tomu s **chemií**, i ona byla a je pro značnou část dětí předmětem oblíbeným. Dříve přitom byla častěji v neoblíbě u špatných žáků, její příznivci se v prospěchu nelišili. Dnes naopak jsou jejími příznivci častěji dobří žáci, kdežto její neoblíba s celkovým prospěchem nesouvisí.

Převaha neoblíbenosti **fyziky** zůstává zhruba stejná jako dříve, poněkud se zvýšila polarita jejího hodnocení – je častěji uváděna jak jako oblíbený tak jako neoblíbený předmět. Zatímco dříve byla v neoblíbě častěji u špatných žáků, je dnes v častěji neoblíbená žáky dobrými.

Celkově se struktura oblíbenosti předmětů výrazně proměnila. K výrazně oblíbeným předmětům patřilo v prvním šetření pět předmětů, tři z nich (jazyky, přírodopis, zeměpis) pak byly podle tradice naší školy předměty s náročnějším hodnocením.³⁶ Nyní jsou výrazněji oblíbeny pouze tři předměty, z nich jen jeden s tradičně náročnějším hodnocením.

K výrazněji neoblíbeným patřily dříve pouze čtyři předměty – čeština, chemie, fyzika, matematika. Všechny v této skupině zůstávají i dnes, přibýly k nim však ještě zeměpis, cizí jazyky a pracovní vyučování (pokud není naplněno výukou práce s počítačem).

Pokud navíc zahrneme do analýzy oblíbenosti předmětů i skupinu respondentů, kteří udávají neoblību všech nebo skoro všech předmětů,³⁷ jsou výsledky mnohem horší. Kromě tělesné výchovy a přírodopisu se všechny předměty v celkovém hodnocení (tzn. z hlediska rozdílu mezi procentem vyjádření oblíbenosti a neoblíbenosti) ocitají v záporných hodnotách. Neoblību matematiky a fyziky pak udává téměř polovina dětí a jen slabě ji kompenzují mnohem menší skupiny příznivců. U všech tradičně náročnějších předmětů, s výjimkou přírodopisu, pak jejich neoblíbenost výrazně převažuje.

POSTOJ DĚTÍ KE ŠKOLE JAKO MÍSTU SOCIÁLNÍCH KONTAKTŮ

Výsledky potvrzují, že stejně jako v r. 91 zůstává škola významným místem sociálních kontaktů. Naprostá většina dětí (93 %) uvádí, že má ve třídě jednoho či dva, případně několik dobrých kamarádů. Spíše mimo třídu uvádí kamarády jen 7 % dětí. (Převažují mezi nimi děti s horším prospěchem.)

Oproti tomu u otázky, zda se děti po prázdninách do školy těší,³⁸ vidíme změny, ne však úplně jednoznačné. Výrazně tu oproti r. 91 poklesla frekvence tehdy většinové odpovědi

³⁶ Viz o tom dále v kapitole o prospěchu. Tradičně mírněji jsou známkovány „výchovy“, naopak nejpřísněji a tedy nejdiferencovaněji čeština a matematika. Náročnost klasifikace v ostatních předmětech má zatím blíže ke klasifikaci v češtině a matematice než ve „výchovách“.

³⁷ Problém toho, že někteří z respondentů, kteří označují za neoblíbené „skoro všechny“ předměty, neudávají, které předměty z negativního hodnocení vyjmají, řešíme potom tak, že negativní označení přidělujeme všem předmětům, posouváme tedy jejich negativismus do absolutní polohy. Takových případů bylo 6.

³⁸ Není snad třeba argumentovat, že děti se do školy těší právě kvůli sociálním kontaktům, přerušeným prázdninami, nikoli kvůli učení.

„moc ne“ (z 61 % na 39 %), oproti tomu se zvýšil jak počet těch, kteří se těší (ze 17,5 % na 23 %), tak – a zde mnohem výrazněji – těch, kteří „vůbec ne“ (z 22 % na 38,5 %).

Rozdíly mezi chlapci a dívkami, které se od r. 91 ještě prohloubily, ovšem dále obraz korigují. Nejčastější odpovědí mezi dívkami se stalo jednoznačné „ano“ (39 % oproti 18 % v r. 91!), kdežto u chlapců se tato odpověď stává spíše výjimečnou (7,5 % oproti 17 % v r. 91). U nich je naopak nejčetnější odpovědí „vůbec ne“ (47 % oproti 32 % v r. 91), ovšem četnost této odpovědi výrazně vzrostla i u dívek (z 11,5 % na 30 %). Zatímco tedy v r. 91 bylo převažujícím pocitem, že po prázdninách se do školy moc netěší, z něhož vybočovala především asi třetinová část chlapců, kteří se netěšili vůbec, dnes se diferencoval především podsoubor dívek, kde se zvýraznil jak „proškolní“ tak „protiškolní“ pól.

Jako fenomén, který patří k sociálnímu aspektu života ve škole, bereme také **pocit adekvátnosti známkování**.

Oproti r. 91 se příliš nezměnilo to, že většině dětí (78,5 %) se občas stane, že mají „pocit, že jsou dobře připraveny, a přesto dostanou špatnou známku“. Poněkud stoupl počet těch, kterým se to stává „poměrně často“ (z 5 % na 10 %), ale nejde o změnu statisticky významnou. Pokud jsme z toho soudili na převažující pocit spravedlivého známkování, pak zřejmě přetrvává jako většinový.

Z odpovědí na další otázku – totiž zda ten, kdo je ve třídě podle názoru respondenta nejchytřejší, má také nejlepší známky – se ovšem zdá, že frekvence pocitu adekvátnosti známkování poněkud poklesla. V r. 91 volilo odpověď „ne“ 19,5 %, v r. 02 pak 30 %. (Posun je statisticky významný.)³⁹

Do okruhu otázek zachycujících sociální aspekty vztahu ke škole zahrnujeme také skutečnost, zda žák měl za poslední dva roky větší **problémy s některým z učitelů**. Problémy udává asi třetina dětí, asi polovina uvádí, že takové problémy měli někteří spolužáci. Frekvence jednotlivých odpovědí se tu ve srovnání s r. 91 prakticky nezměnila. Problémy přitom častěji uvádějí horší žáci.

PROSPĚCH JAKO PARAMETR ŠKOLNÍ KARIÉRY

Také prospěch dětí v obou šetřeních je odlišný, jeho podoba v týchž třech základních školách a v analogických třídách se změnila. Následující tabulka ukazuje základní posuny.⁴⁰

Tab. 8 Celkový průměrný prospěch

	Chlapci		Dívky		Celkem	
	Průměr	Stand.dev.	Průměr	Stand.dev.	Průměr	Stand.dev.
1991	1,97	0,65	1,58	0,55	1,78	0,63
2002	1,74	0,44	1,48	0,42	1,61	0,43

³⁹ Spekulativně uvažujeme o dvou možných zdrojích tohoto posunu. První spočívá v tom, že prospěch skutečně může být dnes méně sycen nadáním. Čistě intuitivně máme na základě osobních zkušeností (z opakovaných pozorování ve třídě v rámci devítiletého longitudinálního výzkumu) dojem, že dnes učitelé častěji než dříve dávají příležitost získat dobré známky prací navíc, dobrovolnými úkoly, nebo vytvářejí zkouškové situace, v nichž je dítě známkováno jen v případě úspěchu, takže nemůže dojít k selhání.

Druhým zdrojem rozdílných výsledků může být změna obsahu pojmu chytrost. Ten je možná dnes více než dříve pro děti sycen oblastmi mimo tradičních školních kompetencí. S rozšířením spektra aktivit, jimž se dnešní pubescenti věnují (spojených s počítači, audio-vizuální technikou a autonomní pop-kulturou pro pubescenty, zahrnující i erotiku a drogy), vzrůstá možnost považovat za chytrost kompetenci v některé z těchto oblastí.

⁴⁰ Směrodatná odchylka není sice v tomto případě zcela korektní mírou rozptylu, protože prospěch nemá normální rozložení, ale přesto dostatečně vypovídá o změnách, které chceme ukázat.

Je patrné, že přetrvává **rozdíl mezi chlapci a dívkami**, i když se jejich průměry poněkud přiblížily. Celý soubor i oba genderové podsoubory se staly z hlediska prospěchu homogennějšími, méně diferencovanými. Jinak řečeno, celkově se prospěch dětí zlepšil a nejsou mezi nimi v prospěchu takové rozdíly.

Změny lze popsat ještě jinak. V r. 91 ze 144 žáků, u nichž jsme měli k dispozici prospěch, mělo 22 na vysvědčení na konci roku samé jedničky (z toho bylo 17 dívek), naopak prospěchový průměr horší než 2,5 mělo 25 dětí (z toho bylo 20 chlapců). V r. 02 najdeme v souboru 127 žáků pouze 3 se samými jedničkami (všechny dívky), na druhé straně pouze 6 s průměrem horším než 2,5 (z toho 5 chlapců).

Pokud se pokusíme soubor z r. 91 rozdělit do kvintilů z hlediska prospěchu (tzn. rozdělíme pořadí podle prospěchu na pět stejně četných částí), budou v r. 91 hranice jednotlivých kvintilů 1,08 – 1,5 – 1,85 – 2,4; v r. 02 jsou hranice jiné: 1,25 – 1,4 – 1,6 – 2,1. Převaha dívek v prvních dvou prospěchových kvintilech byla v prvním šetření 36:20, ve druhém pak 38:15. (Poměry v posledních dvou kvintilech jsou téměř přesně obrácené.) To koriguje předchozí zdání, že se prospěch dívek a chlapců sblížuje. Ve skutečnosti je dnes mezi nejlepšími žáky více dívek než dříve.

Domníváme se, že zjištěné **změny v rozložení prospěchu poukazují na sníženou náročnost klasifikace**, která je mj. výrazem snižování náročnosti základní školy na žáky.⁴¹

Bohužel nemáme z r. 91 k dispozici prospěch z jednotlivých předmětů. Z tohoto hlediska tedy podáme jen dnešní obraz. Na průměrném prospěchu v jednotlivých předmětech je patrné, že se udržuje tradiční přístup přísněji a mírněji známkových předmětů.

Tab. 9 Průměrný prospěch v jednotlivých předmětech

Čj	Aj/Nj	D	Ov	Rv	Z	M	Př	F	Ch	Hv	Vv	Prac.v.	Tv
2,31	1,95	1,61	1,08	1,09	2,11	2,34	1,78	1,85	1,95	1,07	1,15	1,13	1,15

Matematika a čeština mají přitom nejen postavení nejpřísněji klasifikovaných předmětů. Jsou to také předměty, jejichž klasifikace vysoce koreluje s průměrným prospěchem – tedy s kritériem školní úspěšnosti či kompetence, které je dlouhodobě považováno za nejpresnější. V našem souboru činí korelace součtu známek z matematiky a češtiny s průměrným prospěchem ve všech předmětech 0,92. Je velmi pravděpodobné, že tyto předměty si udržují svůj status v korespondenci s tím, že se z nich nejčastěji dělají přijímací zkoušky na střední školy.

Z tohoto hlediska tedy přijímací zkoušky na střední školy adekvátně reflektují situaci na ZŠ a naopak známkování na ZŠ reflektuje způsob přijímání na střední školy. Tento stabilizovaný zpětnovazební systém by však ještě nemusel zaručovat, že jsou kritéria výběru na střední školy v pořádku. Skutečně někdy bývá napadán jak prospěch tak zjišťování kompetence právě v češtině a matematice (a jejich obsazích) jako adekvátní kritéria výběru.

Výsledky jiného našeho výzkumu, v němž jsme sledovali děti po celou jejich docházku na ZŠ, ovšem dokazují, že jak průměrný prospěch, tak prospěch v češtině

⁴¹ Do období oněch 11 let, dělicích naše dvě šetření, spadají např. dva mezinárodní srovnávací výzkumy matematických a přírodovědných znalostí. Jejich výsledky naznačují, že jak v oblasti matematických tak přírodovědných znalostí se mezi léty 1995 a 1999 znalosti našich dětí v sedmých a osmých třídách zhoršily, v matematice jde přitom o pokles statisticky významný. Ve výzkumu z r. 1999 ÚIV navíc konstatoval propad postavení pražských žáků – to znamená, že jejich výsledky se zhoršily ještě více než u ostatních žáků v ČR. (Viz např. Palečková, Tomášek, 2001.)

V téže době se zřejmě odehrává část oněch posunů jednak v prospěchu, jednak v oblíbenosti předmětů, které nacházíme v našem srovnání dvou dotazníkových šetření, provedených právě mezi pražskými žáky.

a matematice vysoce korelují s výkony v inteligenčním testu. (Škaloudová, 2002.)⁴² Zpochybnit tedy jejich adekvátnost znamená pustit se i do polemiky o tom, zda inteligenční testy jsou relevantní pro zjištění studijního nadání, a pokud nikoli, v čem tedy studijní nadání vlastně spočívá a jak ho lze vůbec zjišťovat. Na základě našich výsledků se naopak domníváme, že prospěch postihuje nadání adekvátně a tlak na jeho odstranění a nahrazení např. slovním hodnocením narušuje stabilizovaný zpětnovazební systém, a to nejen v jeho aspektu diagnostickém, ale nakonec také motivačním.

V ČEM SE LIŠÍ DOBRÍ A ŠPATNÍ ŽÁCI

Přestože se diferencovanost prospěchu snížila, i v současnosti se žáci s různou úrovní prospěchu (budeme o nich pro zjednodušení mluvit jako o dobrých a špatných žácích) navzájem odlišují v řadě aspektů.

Vzdělání rodičů

Dobří žáci mají stejně jako v r. 91 častěji vzdělanější otce i matky.

Ambice na další vzdělání

Nejvýraznější rozdíly mezi dobrými a špatnými žáky jsou logicky v očekávání další školní dráhy. Dobří žáci si přejí významně častěji náročnější typ střední školy a častěji a s větší určitostí si také přejí v budoucnu studovat vysokou školu. Totéž platí i pro očekávání ze strany rodičů. To vše platilo i v r. 91.

Škola

Názor „školu považuji za plýtvání časem“, který ovšem není příliš častý, vyjadřují převážně špatní žáci. (V r. 91 se tato odpověď vyskytla v celém souboru jednou. Pro ostatní odpovědi platilo, že mezi chlapci lepší žáci volí častěji odpověď „ve škole se naučím spoustu potřebných věcí“, kdežto horší se častěji kloní k tomu, že „škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí“.)

Diferencovanější jsou odpovědi na otázku, zda „si myslí, že v budoucnu využijí, co se naučili na základní škole“. Jsou však **různé u dívek a u chlapců**. Mezi dívkami jsou ty prospěchově nejlepší nejvíce přesvědčeny, že znalosti ze ZŠ využijí, naopak větší míra skepse je typická pro horší žákyně. U chlapců je to jinak, většina z nich zaujímá postoj spíše nezávisle na prospěchu. Z toho se ale vymyká malá skupina chlapců, kteří odpovídají „ano, jsem o tom přesvědčen“ a mezi nimiž převažují špatní žáci. (V r. 91 byla situace odlišná v tom, že radikální skepse – „myslím si, že většinu věcí vůbec nevyužiji“ – charakterizovala především nejhorší žáky. Jinak je obraz podobný: lepší žákyně jsou častěji optimistické a odpovídají „jsem o tom přesvědčena“, u chlapců se odpovědi lepších a horších žáků neliší.)

V našem souboru z r. 02 se tedy **mezi žáky s horším prospěchem vyhraňují dvě skupiny s kontrastními názory na školu**. Naproti tomu mezi dobrými žáky je příklon k radikálně negativním výrokům ojedinělý.

⁴² V závislosti prospěchu na výsledku inteligenčního testu jsme v našem longitudinálním výzkumu ovšem zjistili rozdíly mezi chlapci a dívkami. Závislost je silnější u dívek než u chlapců. Kromě toho se ukazuje, že při stejné úrovni výkonu v inteligenčním testu je prospěch chlapců většinou horší než prospěch dívek. I kdyby tato zjištění měla obecnou platnost, vyžadovala by složitější úvahy než prosté odmítání prospěchu jako indikátoru studijních předpokladů.

Naopak se ukazuje, že i při přijímacím procesu na vysoké školy je prospěch ze střední školy relevantnějším kritériem, než se obecně předpokládá. Vykazuje z dostupných kritérií nejvyšší predikční validitu ve vztahu k výsledkům studia nejen na počátku, nýbrž v celém jeho průběhu. – Viz k tomu Škaloudová, 2003.

Není překvapivé, že **lepší žáci se lépe hodnotí**, když se mají zařadit ve třídě z hlediska školních výkonů a prospěchu. Dívky jsou při tom poněkud zdrženlivější – průměr těch, které odpověděly „*patřím k nejlepším*“, byl 1,10, zatímco u chlapců 1,29. (Výsledky z r. 91 se příliš neliší).

Pokud jde o **oblibu předmětů**, už jsme uvedli, že dobří a špatní žáci se neliší v četnosti kladných odpovědí na otázky, zda mají ve škole nějaké oblíbené a neoblíbené předměty. Když však zkoumáme, které předměty uvádějí, najdeme některé rozdíly. Zmínili jsme, že celkový posun k neoblíbenosti řady předmětů zesiluje skupina žáků, kteří označují za neoblíbené „všechny“ či „skoro všechny“ předměty. Z 18 takových žáků je 10 mezi žáky z hlediska prospěchu špatnými (čtvrtý a pátý kvintil), ale překvapivě jsou také čtyři mezi dobrými žáky (první a druhý kvintil).

Výrazně se dobří a špatní žáci liší v oblíbenosti matematiky a češtiny. Oba předměty označují za oblíbené mnohem častěji dobří žáci a za neoblíbené mnohem častěji žáci špatní. Poněkud nižší rozdíly najdeme i u dalších předmětů. Dobří žáci se vyznačují častější oblíbeností chemie a neoblíbeností fyziky, naopak špatní žáci zejména častějším uváděním tělesné výchovy jako oblíbené a dějepisu jako neoblíbeného.

(V r. 91 platilo, že dobří žáci uváděli přece jen méně často existenci neoblíbeného předmětu. Kromě rozdílů v oblíbenosti češtiny a matematiky, které byly analogické dnešním, ale ještě vyostřenější, charakterizovala dříve dobré žáky poměrně často oblíbenost chemie a neoblíbenost tělesné výchovy.)

Horší žáci mnohem častěji odpovídají, že měli za poslední dva roky **problémy s některým z učitelů**. (Dříve tato souvislost platila také, ale jen pro chlapce.) Je to jediný moment z těch, které dotazník zachycuje a které se týkají sociálních aspektů pobytu ve škole, v němž se žáci s různým prospěchem významně liší. Interpretace – podobně jako v mnoha případech dotazníkových položek – nemůže být jednoznačná. „Problém s učitelem“ může znamenat to, že učitel věnuje horšímu žákovi větší pozornost, „dává si na něj pozor“ apod. Ale může jít také o to, že samotný problém špatného prospěchu je žákem personalizován: problémem s učitelem je to, že mu učitel dává špatné známky.

V kontrole domácích úkolů **ze strany rodičů** nenajdeme u dívek souvislost s prospěchem. U chlapců se však zdá, že chlapci s relativně dobrým prospěchem spíše nejsou kontrolováni a že pravidelná kontrola je charakteristická pro špatné žáky. Ne však pro všechny – druhá skupina špatně prospívajících chlapců se dočká kontroly „*jen když je nějaký malér*“. (Až na existenci této skupiny jsou výsledky z r. 91 obdobné. Skupina „špatných žáků bez kontroly rodičů“ tehdy neexistovala či nebyla tak výrazná.)

Horší žáci dostávají častěji za neúspěch ve škole od rodičů vynadáno. V ostatních reakcích (včetně trestu – nejčastěji zákazu televize) nejsou mezi rodiči dobrých a špatných žáků příliš velké rozdíly. (Dříve byli horší žáci i častěji trestáni, ale ani tehdy nebyly tresty příliš časté.)

V odpovědích na volné otázky najdeme odpovědi související se školou ve dvou položkách. V položce, v níž měli respondenti popsat „*co o sobotách a nedělích nejčastěji dělají*“, udávají **učení jako víkendovou aktivitu** přece jen častěji dobří žáci, ale četnosti tu nejsou vysoké: 11 lepších žáků oproti 6 horším. (V r. 91 nebyly tyto zmínky častější – naopak, učení jako víkendovou aktivitu udávalo jen asi 6 % dětí, v r. 02 asi 13 %).

V položce kladoucí otázku na „*přání, jehož splnění by tě učinilo šťastným*“ jsou v obsahu vyslovených **přání** mezi dobrými a špatnými žáky výrazné rozdíly. Dobří žáci uvádějí mnohem častěji přání vztahující se ke škole, a to především dostat se na střední školu,

případně vystudovat vysokou školu. (V r. 91 jednak byla četnost přání vztahujících se ke škole o něco nižší – 19 %, jednak v ní nebyl takový rozdíl mezi dobrými a špatnými žáky.)

Volný čas

Výrazná je souvislost, že dobří žáci se více učí **cizím jazykům** i mimo rámec školní výuky. V této mimoškolní aktivitě se u nich zároveň více než u ostatních angažují rodiče – pomáhají jim nebo je jazyk přímo učí. (Dříve platilo totéž, rozdíly byly ještě výraznější.)

Dobří žáci mezi chlapci sledují více(!) **televizi**. To je nový fenomén, ve výsledcích z r. 91 souvislost prospěchu s tím, „*jak často se dívají na televizi*“, nenajdeme.

Celkově jsou ti, které nebaví **číst knihy**, horšími žáky. Jednoznačné je ale jen to, že děti které nebaví číst, mají nejhorší prospěch. Největšími čtenářkami jsou však nejlepší žákyně jen u dívek. Naproti tomu chlapci s nejlepším prospěchem tendují k odpovědi „*moc mě to nebaví, ale občas si nějakou knížku přečtu*“. (V r. 91 jen zcela ojedinele – u tří chlapců – najdeme odpovědi „*nebaví, čtu jen to, co musím znát do školy*“. Odpověď „*ano, baví, čtu rád*“ nacházíme pak častěji u dobrých žáků – chlapců i dívek.)

Častější jsou u lepších žáků **kulturní aktivity a společné aktivity s rodiči**:

- Častěji „*dostávají k svátku, narozeninám a o Vánocích od rodičů knihy*“. (Dříve v tom nebyly mezi dobrými a špatnými žáky rozdíly.)

- Častěji se učí „*hrát na hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat*“. (Podobně tomu bylo i dříve.)

- Častěji už byli s rodiči na výstavě soch či obrazů. (I tato souvislost přetrvává už z prvního šetření.)

- Častěji se věnují s rodiči společným koníčkům. (Stejný výsledek jsme získali i v r. 91.)

Také při analýze odpovědí na volné otázky týkající se koníčků, ať už společných s rodiči nebo vlastních, najdeme u dnešních žáků určité odlišnosti podle prospěchu. Především se opakují souvislosti s aktivitami z oblasti umění (četba, kino, divadlo, hudba, tanec, výstavy apod.) – lepší žáci je uvádějí častěji jak mezi koníčky, tak mezi víkendovými aktivitami.

Dobří a špatní žáci se naopak **neliší v zájmu o jednotlivé sporty** a v jejich závodním provozování, ani v četnosti vlastních koníčků. To je proti r. 91 výrazná odlišnost. Tehdy lepší žáky odlišovalo častější provozování fotbalu (u chlapců), odbíjené a košíkové, lyžování, lehké atletiky. Naopak poměrně malá skupina převážně špatných žáků provozovala box, judo či karate. Podobně malou skupinu těch, kteří neměli koníčky, charakterizoval výrazně horší prospěch, a to u chlapců výrazněji než u dívek.

Dobří žáci mají častěji vlastní lyžařské vybavení. (Bylo tomu tak i dříve.) To je nesporně zprostředkovaná souvislost. Pravidelné lyžování indikuje do značné míry materiální úroveň, kterou rodina svému dítěti dopřává. Tato úroveň je ovšem nejčastěji také úrovní kulturních příležitostí: lyžování není jen utrácení, které si rodina může či nemůže (případně chce či nechce) dovolit, nýbrž je také – a možná především – obohacující kulturní zkušeností.

Souvislost úrovně kulturních příležitostí, které rodina poskytuje dítěti, je z výsledků patrná. Sdružíme-li do agregovaného znaku položky týkající se vlastnění některých předmětů (magnetofon, fotoaparát, počítač apod.), kulturních aktivit (kino, divadlo, výstavy, hudba, sport atd.) a cestování (způsob trávení dovolené, pobyty v zahraničí), dostáváme parametr,

který jsme nazvali „kulturnost rodinného prostředí“.⁴³ Ten pak vykazuje silnou souvislost s úrovní prospěchu dítěte, a to v očekávaném směru.

Zdá se dále, že skupina nejhorších žáků (s průměrným prospěchem horším než 2,1) uvádí méně často **sportovní aktivity a také aktivity spojené s počítačem**.⁴⁴

Hodnoty

Lepší žáci považují častěji v životě za velmi důležité, „*aby byli vzděláni a měli velké znalosti*“. (Dříve se v tomto směru děti podle prospěchu příliš nelišily.)

Lepší žáci častěji akcentují hodnotu zdraví – „*aby neměli velké zdravotní problémy*“. (Také v tom nebyl v r. 91 mezi dobrými a špatnými žáky rozdíl.)

Naopak zmizely některé dřívější rozdíly. Dříve se dobří žáci odlišovali větším akcentem na „*život s otcem a matkou ve správné rodině*“, na to, „*aby se uměli prosadit a měli dobré nápady*“ a „*aby byli tolerantní a žili v dobrém vztahu s lidmi*“.⁴⁵

Dobří a špatní žáci se naopak neliší v mnoha odpovědích, kde bychom to snad očekávali. Odlišnosti nenajdeme např. v tom, jak se (ne)těší po prázdninách do školy, že mají ve třídě dobré kamarády, nakolik se připravují do školy, jak je mrzí špatná známka, v názoru na to, zda nejchytřejší děti ve třídě mají i nejlepší známky.

AGREGOVANÉ ZNAKY – POKUS O SHRNUTÍ

Aby mohly být postiženy obecnější souvislosti, vytvořili jsme několik agregovaných znaků. Ty byly konstruovány vždy na základě skupiny dotazníkových primárních znaků vztahujících se k danému obecnějšímu tématu. Agregované proměnné vznikly jako součet primárních proměnných modifikovaných tak, aby byla umožněna jistá elementární kvantifikace typu pořadové škály, tj. odpovědi typu „nižší – vyšší míra“ agregovaného znaku. V následujících grafech jsou na vodorovné ose vyneseny hodnoty takto konstruovaného skóre, jichž daný agregovaný znak nabývá.

Názvy znaků jsme volili s ohledem na co nejstručnější vyjádření obsahu. Je proto třeba mít stále na zřeteli, že skutečný obsah znaku je dán způsobem jeho konstrukce a je tedy více či méně omezený ve vztahu k celé šíři konotací, který by použitý název mohl u čtenáře evokovat. Způsob konstrukce agregovaných znaků současně s charakteristikou jejich kvantitativní škály je stručně definován v následujícím přehledu, ke kterému je připojen popis změn agregovaných znaků v období mezi rokem 1991 a 2002.

Znaky postihující základní kvality rodinného zázemí, rodinný background:

„Socioprofesionální status rodičů“ (nízký – vysoký) kombinuje údaje o vzdělání otce, vzdělání matky, povolání otce a povolání matky.

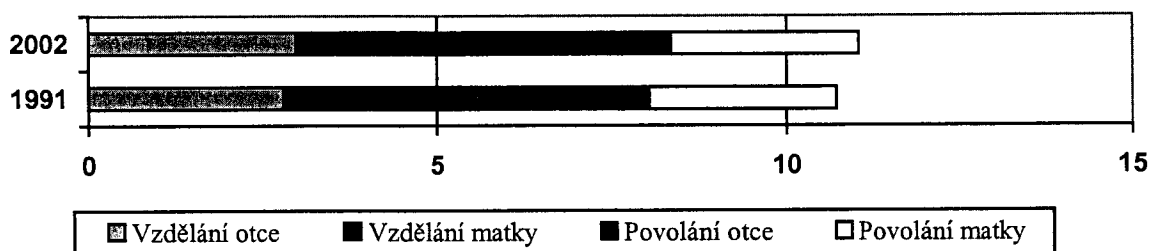
Graf 1 naznačuje mírné zvýšení „socioprofesionálního statusu rodičů“ v roce 2002 oproti roku 1991 způsobené především slabým zvýšením vzdělanostní úrovně otců i matek.

⁴³ Viz kapitolu „Agregované znaky – pokus o shrnutí“.

⁴⁴ V otázce, co dělají o víkendech, se však u nich četnost těchto aktivit od ostatních žáků neliší. Znamená to jen, že je nenapadne označit je jako koníčky, nebo je opravdu za koníčky nepovažují, protože je nedělají s takovým zaujetím?

⁴⁵ Tyto změny jsou však poměrně drobné ve srovnání s posunem celkového hodnotového kontextu oproti r. 91, který se projevil u celého souboru (bez rozlišování na dobré a špatné žáky), jak jsme o něm referovali v jedné z předchozích kapitol.

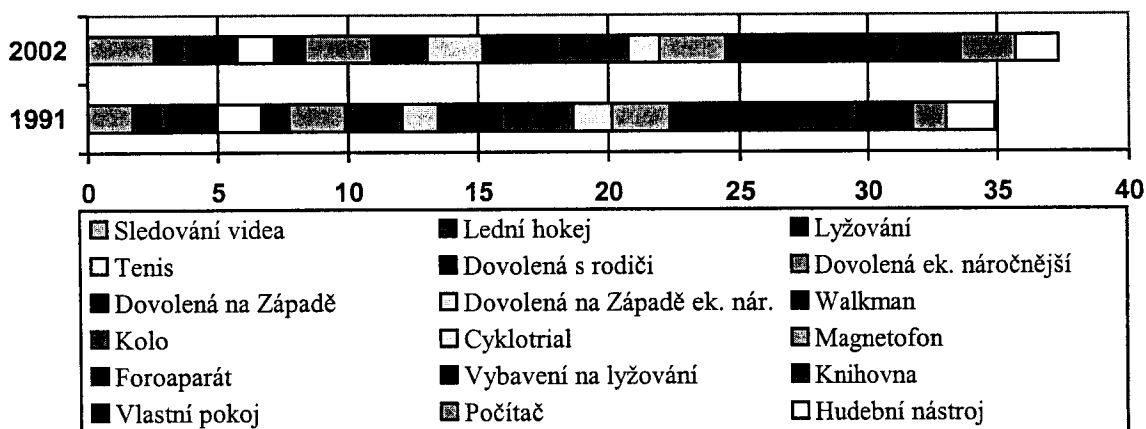
Graf 1 Socioprofesionální status rodičů



„**Ekonomická úroveň**“ (nízká – vysoká) zahrnuje vlastnictví některých předmětů, které má dítě k dispozici – walkmana, videorekordéru, kola, magnetofonu, fotoaparátu, vybavení pro lyžování, knihovny, vlastního pokoje, počítače a hudebního nástroje. Dále postihuje vlastnictví chaty či chalupy, ekonomicky náročnější způsob trávení dovolené, pobyt v zahraničí a provozování ekonomicky náročnějších sportů (lední hokej, lyžování, tenis). Z výřtu primárních znaků je zřejmé, že tu jde spíše o postižení úrovně stimulace dítěte v materiální rovině než o celkovou ekonomickou úroveň rodiny.

Z grafu 2 je zřejmá narůstající „ekonomická úroveň“ způsobená především vyšší možností sledování videa, ekonomicky náročnějším způsobem trávení dovolené na Západě a větším procentem žáků vlastnicích počítačů.

Graf 2 Ekonomická úroveň⁴⁶

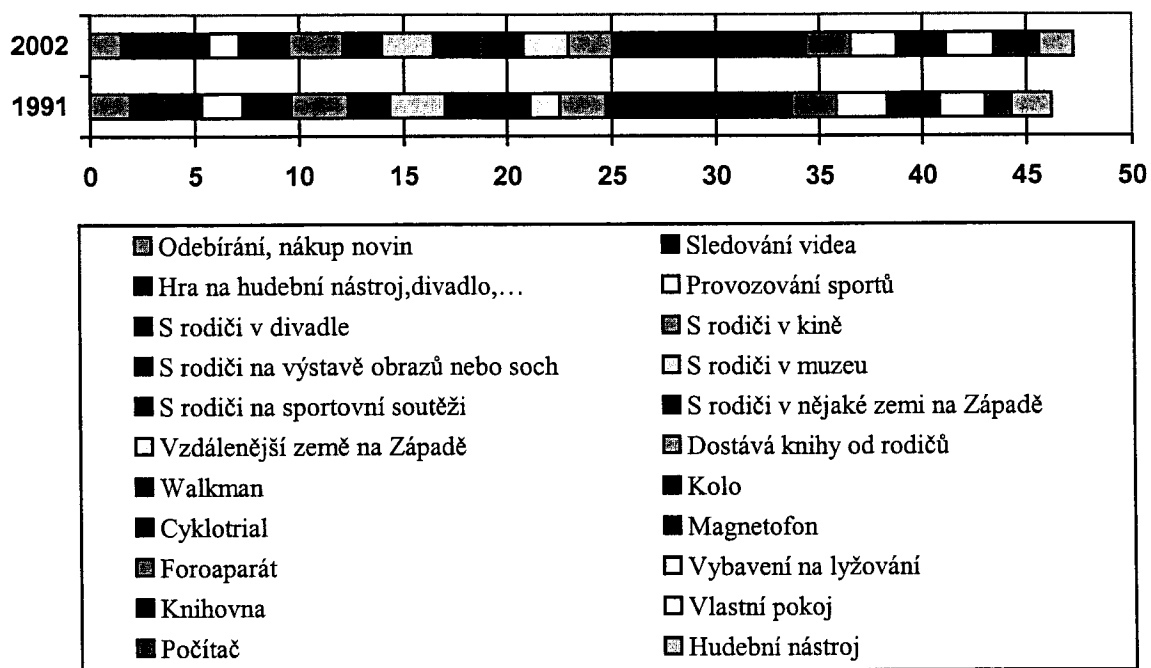


„**Kulturnost rodinného prostředí**“ (nízká – vysoká) kombinuje primární znaky týkající se odběru tisku, sledování videa, to, zda se žák učí hrát na nějaký hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat, zda s rodiči navštěvuje divadlo, kino, muzea, výstavy obrazů nebo soch a sportovní soutěže, možnosti cestování a aktivity implikované disponibilitou některých předmětů.

Také „kulturnost rodinného prostředí“ doznala oproti roku 1991 určitého nárůstu. Je to však způsobeno proměnnými, které se nejeví jako příliš relevantní – větším sledováním videa, častější návštěvou sportovních soutěží, posloucháním walkmana a vlastnictvím počítače. Naopak se snížilo pravidelné odebírání či nákup novin a provozování sportů.

⁴⁶ Pořadí znaků v grafu odpovídá v legendě posloupnost čtení po řádcích, nikoli po sloupcích.

Graf 3 Kulturnost rodinného prostředí

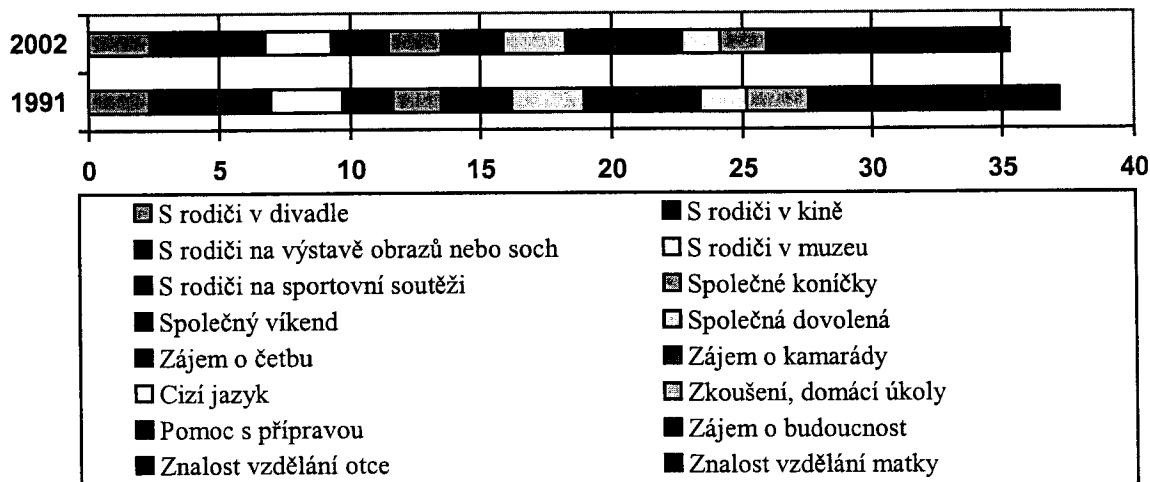


Znaky postihující způsob výchovy, nároky a očekávání rodičů. Ve všech těchto znacích s výjimkou znaku „Ambice rodičů“ lze pozorovat pokles úrovně:

Participace rodičů na zájmech a aktivitách dítěte (nízká – vysoká) zahrnuje primární znaky týkající se společných návštěv kulturních a sportovních podniků, společného koníčka, společného trávení víkendů a dovolené, zájem rodičů o četbu dítěte a jeho kamarády, pomoc rodičů při přípravě do školy, tj. pomoc s domácími úkoly a jejich kontrola, zkoušení, podíl rodičů na vzdělávání dítěte (výuka cizímu jazyku) a zájem o budoucnost dítěte, tj. konkrétně o to, co bude dítě dělat po skončení základní školy.

Snížení úrovně „Participace rodičů“ je způsobeno nižší frekvencí společných návštěv výstav a muzeí a především menším množstvím času tráveným společně o víkendech a o dovolené. Rodiče se také mnohem méně dívají na domácí úkoly dětí a děti z něčeho zkoušejí.

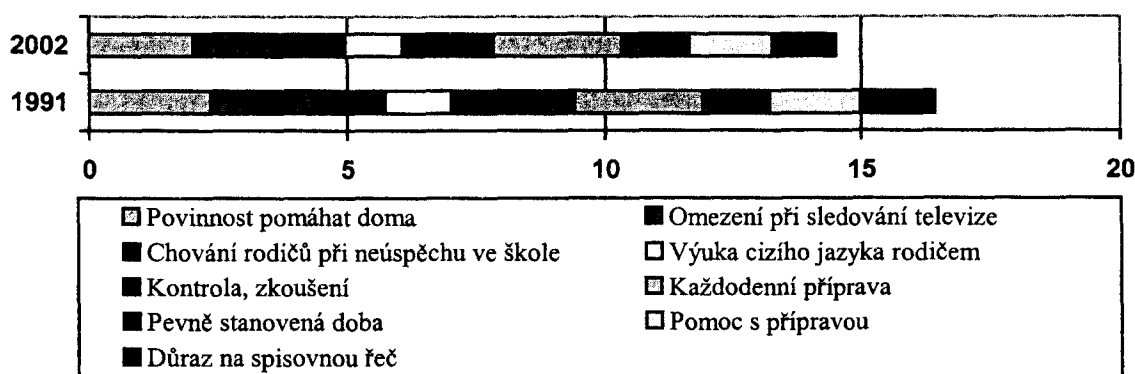
Graf 4 Participace rodičů



„**Výchovný tlak**“ (nízký – vysoký) kombinuje primární znaky týkající se povinnosti pomáhat doma, omezení při sledování televize, chování rodičů při neúspěchu ve škole, to, zda některý z rodičů učí dítě cizí jazyk, jak často rodiče kontrolují domácí úkoly a dítě zkoušejí, zda mu s úkoly a domácí přípravou pomáhají, zda rodiče vyžadují každodenní přípravu do školy, zda má dítě pevně stanovenou dobu pro domácí úkoly a přípravu do školy a zda rodiče doma vyžadují, aby dítě mluvilo správnou češtinou.

Podobně jako u „participace rodičů“ je i „výchovný tlak“ znakem, jehož úroveň se v období mezi rokem 1991 a 2002 snížila. Je to způsobeno především skutečností, že rodiče mnohem méně své děti omezují při sledování televize, dále menším zatížením dětí domácími povinnostmi a tím, že rodiče méně často kontrolují domácí úkoly dětí a méně je zkoušejí, a v nemalé míře také tím, že jim ve školní přípravě méně pomáhají a méně dbají na jejich spisovnou řeč.

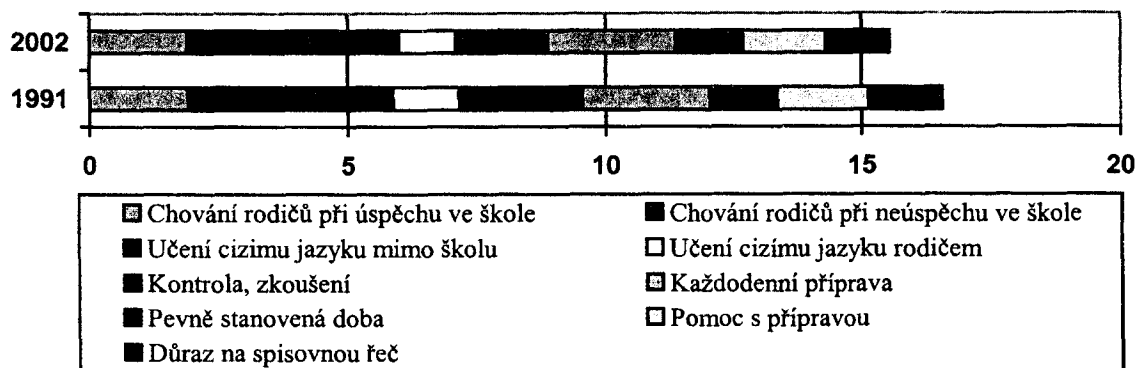
Graf 5 Výchovný tlak



„**Školní strategie rodičů**“ (pasivní – aktivní) zahrnuje chování rodičů při úspěchu a neúspěchu ve škole, učení cizímu jazyku, aktivitu při školní přípravě dítěte, její kontrole a stanovování jejího denního režimu.

Snížení úrovně tohoto znaku jde opět na vrub skutečnosti, že rodiče méně často kontrolují domácí úkoly dětí, méně je zkoušejí a méně jim ve školní přípravě pomáhají. Navíc se tu projevuje, že rodiče méně často učí děti cizímu jazyku.

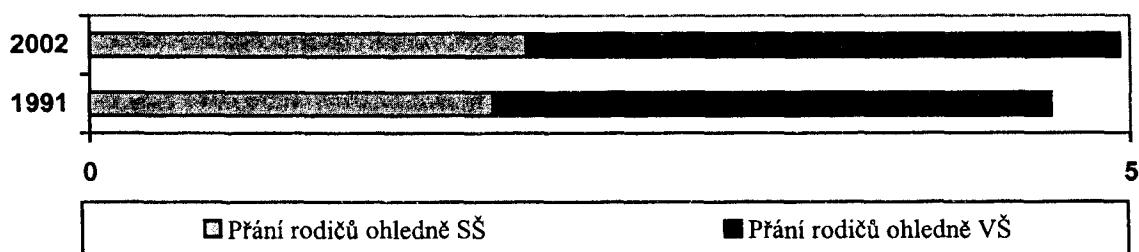
Graf 6 Školní strategie rodičů



„**Ambice rodičů**“ (nízké – vysoké) tvoří kombinace znaků vztahujících se k záměrům či přáním rodičů ohledně volby typu střední školy dítěte a jeho eventuálnímu pokračování ve studiu na vysoké škole. Jde tedy výhradně o ambice týkající se další vzdělávací dráhy.

„Ambice rodičů“ jsou ze skupiny znaků postihujících způsob výchovy, nároky a očekávání rodičů jediným znakem, jehož úroveň se v období mezi r. 1991 a 2002 zvýšila. V současné době si rodiče častěji přejí, aby dítě studovalo jak na střední tak i následně na vysoké škole.

Graf 7 Ambice rodičů

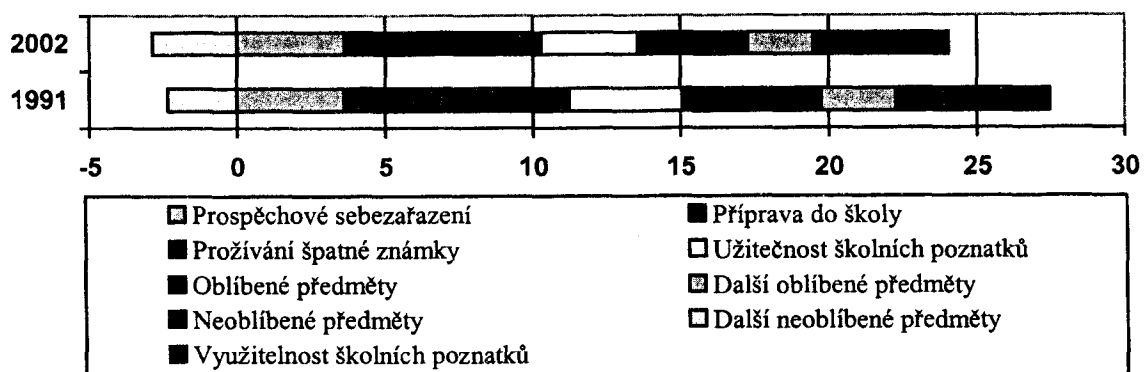


Znaky postihující úspěšnost, aktivitu, chování a postoje dítěte:

„Výkonový postoj ke škole“ (aktivní – pasivní) postihuje skutečnosti, z nichž lze odvozovat vztah ke škole jako k místu, kde je nutné podávat výkon a dosáhnout určité úrovně znalostí. Jsou to prospěchové sebezaražení, příprava do školy, prožívání špatné známky, hodnocení užitečnosti školy, oblíbené a neoblíbené předměty.⁴⁷

„Výkonový postoj ke škole“ se snížil především následkem skutečnosti, že se prudce snížila obliba školních předmětů, a naopak mírně vzrostla jejich neobliba. K tomu přistupuje fakt, že současným žákům mnohem méně vadí, když dostanou špatnou známku. Žáci také mnohem častěji považují školu za plýtvání časem nebo alespoň namítají, že se ve škole učí spoustu zbytečných věcí. Také si častěji než jejich vrstevníci před jedenácti lety myslí, že většinu věcí, které se na základní škole naučí, ve svém budoucím životě nevyužijí.

Graf 8 Výkonový postoj ke škole

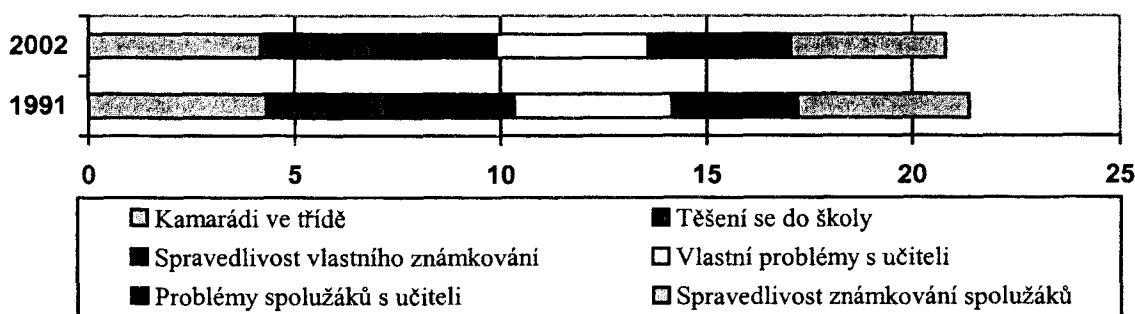


⁴⁷ Konstrukce tohoto znaku jako jediná obsahuje v lineární kombinaci primárních znaků znaménko mínus, a to u znaku „další neoblíbené předměty“. Při konstrukci ostatních agregovaných proměnných bylo negativní působení primárního znaku řešeno jeho modifikací, tj. překódováním tak, aby znak k celkové (agregované) proměnné přispíval v žádoucím směru. Za odlišný postup při konstrukci „výkonového postoje ke škole“ se čtenáři omlouváme. Byl použit už ve výzkumu z r. 1991 a z důvodu zachování kontinuity je používán i pro účely dalšího výzkumu.

„Sociální postoj ke škole“ (negativní – pozitivní) se týká skutečností, z nichž lze soudit na vztah ke škole jako k místu sociálního kontaktu. Patří k nim kamarádi ve třídě, těšení se do školy, spravedlivost známkování a problémy s učiteli.

Také „sociální postoj ke škole“ dosahuje v roce 2002 nižší úrovně než v roce 1991, i když jeho pokles není tak výrazný jako u „postoje výkonového“. Příčinou je především pokles dojmu, že ten, kdo je ve třídě nejchytřejší, má nejlepší známky. Žáci také o něco častěji udávají problémy s učiteli. Ty však pocítují jenom sami u sebe. Problémů s učiteli u ostatních spolužáků naopak podle výpovědí žáků ubylo. Projevuje se také, že děti mají ve třídě méně kamarádů a méně se po prázdninách těší do školy.

Graf 9 Sociální postoj ke škole

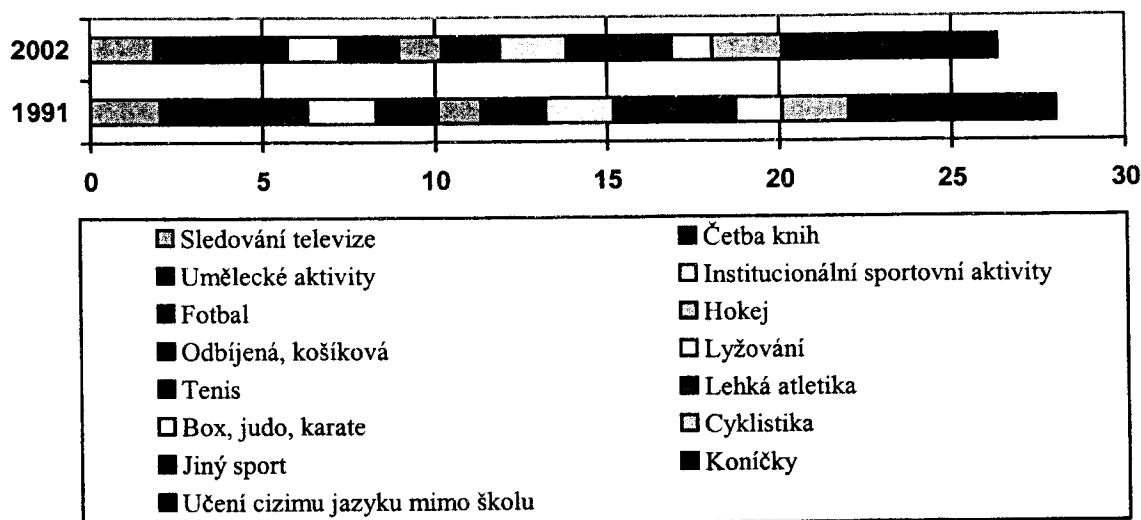


„Způsob trávení volného času“ (pasivní – aktivní) zahrnuje znaky týkající se sledování televize, četby knih, uměleckých a sportovních aktivit, koníčků a učení cizímu jazyku mimo školu.

Posun směrem k pasivnímu trávení volného času je způsoben především úbytkem institucionální sportovní činnosti a mnohem méně častější četbou knih. Obráží se tu také, že se děti méně věnují odbíjené, košíkové, ale i tenisu, lehké atletice, boxu, judu a karate. Zaznamenali jsme také častější sledování televize.⁴⁸ Z hodnot, které byly hodnoceny jako aktivní trávení volného času, došlo k nárůstu u učení se cizím jazykům.

⁴⁸ Připomínáme, že pro účely agregované proměnné „volný čas“ byla primární proměnná „sledování televize“, kterou pokládáme za projev pasivního trávení volného času, překódována tak, že její vyšší hodnota znamená méně časté sledování televize.

Graf 10 Způsob trávení volného času

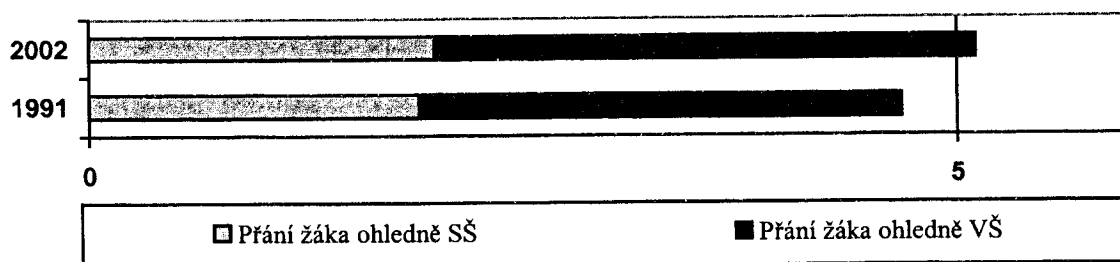


„Ambice žaka“ (nízké – vysoké) tvoří kombinace znaků vztahujících se k záměrům žaka ohledně volby typu střední školy a jeho eventuálnímu pokračování ve studiu na vysoké škole. Jde tedy stejně jako u znaku „Ambice rodičů“ výhradně o ambice týkající se další vzdělávací dráhy.

Ambice žáků vzrostly ještě o něco více než ambice rodičů. Především záměr studovat na vysoké škole doznal velký nárůst.

Lze shrnout, že stejně jako u znaků postihujících způsob výchovy, nároky a očekávání rodičů i ve znacích vyjadřujících úspěšnost, aktivitu, chování a postoje žáků došlo k poklesu úrovně. Jedinou výjimkou stejně jako u rodičů jsou ambice týkající se další vzdělávací dráhy.

Graf 11 Ambice žaka



Faktorová analýza

Pro popis nejvýraznějších vazeb mezi sledovanými proměnnými jsme stejně jako v kapitole o hodnotových deklaracích použili faktorovou analýzu. Kombinovali jsme v ní agregované proměnné s hodnotovými deklaracemi, rokem výzkumu a průměrným prospěchem.

Srovnání podsouborů chlapců a dívek ukázalo určité rozdíly v obsahu faktorů. Proto interpretujeme výsledky zvlášť, respektive ve vzájemném srovnání obou pohlaví. Také v tabulkách jsou výsledky uvedeny zvlášť pro podsoubor chlapců a pro podsoubor dívek.

Chlapci

1. faktor (22%):⁴⁹

Faktor nejsilněji rozlišující uvnitř podsouboru chlapců je téměř výlučně **hodnotový**. Na jedné straně jsou ti, kteří považují za velmi důležité „tradiční hodnoty solidarizující pospolitosti“ – dobrý partner, mít dobré vztahy s lidmi a být vážený, být užitečný, pomáhat, poctivě pracovat, zdraví a zdravé životní prostředí, hrdost na svou zemi. S tím pak výrazně souvisí jediný parametr, který zde není hodnotovou deklarací – aktivní „výkonový postoj“, tedy pozitivní postoj ke školní práci.

Opačný pól tohoto faktoru tvoří ti, kteří vyznávají jiné hodnoty, nýbrž ti, kteří tohle všechno nepovažují za důležité – tedy jakési pohrdání či neúcta k tradičním hodnotám pospolitosti.

2. faktor (11%):

Bylo by ho možno nazvat faktorem **statusové reprodukce**. Jeden jeho pól tvoří vysoký status, dobrý prospěch a vysoké ambice žáka i rodičů vzhledem k další vzdělávací dráze. Částečně, ne tak silně, se s ním pojí příklon k hodnotám „správná rodina“, vzdělání, zdravé životní prostředí, aktivní postoj k výkonu ve škole, kladný postoj ke škole jako místu sociálního styku a aktivní způsob trávení volného času.

Opačný pól sdružuje nízký status rodičů, podprůměrný prospěch a nízké ambice, méně pak nedůležitost rodiny, vzdělání, životního prostředí a rezervovaný postoj ke škole – jak výkonově tak sociálně.

3. faktor (9%):

Je sycen především mírou **aktivity rodičů při výchově** (výchového tlaku, školní strategie, participace).

Jeden pól tak tvoří vysoká míra aktivity rodičů, zahrnující kontrolu a požadavky rodičů na školní i jiné aktivity a dále participaci rodičů na aktivitách syna. S tím se pojí, ovšem ne již tak silně, aktivní postoj chlapce ke školní práci a aktivní trávení volného času. Je dále charakteristický příklonem k hodnotě „být někomu užitečný“ a naopak lhostejností k blahobytu a penězům. Tato konstelace, kterou bychom nadneseně mohli nazvat „zájem rodičů, aby ze syna vyrostl slušný člověk“, je zároveň typičtější pro r. 1991.

Oproti tomu v r. 2002 je u chlapců typičtější opačná konstelace: výchovná pasivita rodičů, pasivní postoj chlapců ke školnímu výkonu, pasivní způsob trávení volného času a hodnotová pozice „nejde o to být někomu užitečný, hlavně žít v blahobytu a mít hodně peněz“. Tato konstelace sugeruje obraz sobě ponechaných chlapců, jejichž rodiče se ženou za penězi. (Je to ovšem jen jedna z možných figur.)

Poeticky bychom faktor mohli nazvat „výchova chlapců v Praze“ (r. 1991 a 2002).

⁴⁹ Procenta v závorce uvádějí hodnotu tzv. vysvětleného rozptylu jednotlivých faktorů. Ten udává, kolik procent informace obsažené v původních proměnných, tj. proměnných uvedených v prvním sloupci tab. 10 a 11 v sobě faktor nese.

Tab. 10: Výsledky faktorové analýzy⁵⁰ pro agregované proměnné, hodnotové deklarace a průměrný prospěch – chlapci

	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Rok: 1991/2002			-,554		-,353	
Průměrný prospěch		-,753				
75 Žít ve správné rodině		-,437				,452
76 Žít ve zdravém životním prostředí	,623	-,311				
77 Být vzdělaný, mít velké znalosti	,479	-,390				,308
78 Hodně cestovat, poznávat různé země				-,374		
79 Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba	,663					
80 Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled					,418	,537
81 Umět se o sebe postarat, být samostatný	,314					,565
82 Být ve svém budoucím životě úspěšný					,805	
83 Umět se prosadit, mít dobré nápady					,583	
84 Žít v blahobytu, mít hodně peněz			,427		,527	
85 Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou						-,488
86 Mít pocit, že jsem někomu užitečný	,567		-,362			
87 Najít si dobrého životního partnera	,730					
88 Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi	,827					
89 Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil	,695					
90 Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon	,812					
91 Chovat se vždy tak, aby si mě lidé vážili	,702				,315	
92 Nemít velké zdravotní problémy	,601					
Socioprofesionální status		,649				
Ekonomická úroveň				,869		
Kulturnost rodinného prostředí			,326	,852		
Participace rodičů			,728	,344		
Výchovný tlak			,782			
Školní strategie rodičů			,729			
Ambice rodičů		,788				
Výkonový postoj ke škole	-,498	,360	,506			
Sociální postoj ke škole		,367				,327
Způsob trávení volného času		,313	,512	,328		
Ambice žáka		,824				

4. faktor (6%):

Postihuje úroveň **materiální a kulturní stimulace** – tedy na jedné straně vyšší ekonomickou úroveň,⁵¹ vyšší míru kulturních podnětů, vyšší míru participace rodičů (která v naší konstrukci s „kulturností“ nutně souvisí). S tím se pojí aktivnější formy trávení volného času a větší důležitost hodnoty „hodně cestovat“. Opačný pól charakterizuje nízká úroveň stimulace, nižší zájem rodičů o syna, pasivnější trávení volného času.

⁵⁰ Pro lepší orientaci v tab. 4 a 5 připomínáme, že hodnotové deklarace byly měřeny na škále, kde nižší hodnocení znamená vyšší důležitost odpovědi. Větší důležitost výpovědi v roce 2002 oproti roku 1991 odpovídá proto faktorové zátěži s opačným znaménkem než u roku výzkumu. Naopak vyšší hodnoty agregovaných proměnných znamenají stejně jako u roku výzkumu jejich vyšší úroveň. Proto zvýšení hodnoty agregované proměnné v roce 2002 signalizuje stejné znaménko faktorové zátěže jako u roku výzkumu.

⁵¹ Připomínáme, že tu nejde o úroveň rodiny jako celku, nýbrž spíše o úroveň toho, co rodina dopravá dítěti. Navíc způsob jejího postižení je dost omezený. (Viz k tomu konstrukci tohoto agregovaného znaku.)

Zajímavé je, že existence 3. a 4. faktoru ukazuje na relativní nezávislost různých forem stimulace – přímých v případě faktoru 3, nepřímých u faktoru 4.

5. faktor (5%):

Jde jednoznačně o míru příklonu k **hodnotám úspěchu**: na jedné straně ti, kteří považují za velmi důležité zejména být úspěšný, dále prosadit se, mít hodně peněz, dobře vypadat, částečně i to, aby si dotyčné lidi vážili (nejspíše právě kvůli jeho úspěšnosti, resp. jako její součást?). Protože je výrazněji spojen s r. 2002, mohli bychom ho nazvat „úspěšný hoch 2002“.

Opačný pól tvoří lhostejnost k úspěchu, která je typičtější pro podsoubor chlapců v r. 1991.

6. faktor (5%):

Je sycen na první pohled zvláštní kombinací znaků: S hodnotami být samostatný, dobře vypadat, žít ve správné rodině (současné, tedy s matkou a otcem) se pojí výrazná lhostejnost k náboženské víře. Poněkud slaběji sytí tento faktor příklon k hodnotě „být vzdělaný“ a – jakoby v rozporu s tím – negativní postoj ke škole jako sociálnímu prostředí.

Domníváme se, že společným jmenovatelem těchto znaků by mohl být jakýsi „**nezávislý individualismus a sebedůvěra**“, opřený o bezpečné zázemí ve „správné rodině“. K souvislosti osobního vzhledu s takovouto interpretací faktoru nabízíme úvahu o souvislosti fyzického vzhledu u chlapců s fyzickou vybaveností (silou, obratností), která je jednou ze silných podmínek úspěchu a uznání ve vrstevnické skupině a tak souvisí se sebejistotou. Negativní vztah k sociálnímu prostředí školy pak jako by souvisel právě s nezávislým individualismem, s výhradami ke svazujícím normám instituce?

Opačným pólem by pak byli chlapci hledající spíše nějakou sociální oporu, kterou možná nenacházejí ani v rodině ani ve vlastní sebejistotě. Určující či nejvýraznější diferencující charakteristikou je pro ně důležitost shody se svou náboženskou vírou. (Je to jediný faktor, do kterého tato hodnotová deklarační u chlapců vstupuje.) Zdá se, že také sociální prostředí školy jejich založení konvenuje.

Dívky

1. faktor (18%):

Faktor nejsilněji diferencující mezi dívkami je na první pohled obdobou faktoru 2 u chlapců, který jsme interpretovali jako **statusovou reprodukci**. Jenže při bližším pohledu vidíme odlišnosti:

- U chlapců je v rámci tohoto faktoru spojena dimenze „dobrý – špatný žák“ se statusovou reprodukcí. Úroveň materiální a kulturní stimulace pak vytváří další, na statusové reprodukci nezávislý faktor (ten pak nijak nesouvisí s prospěchem). Stejně tak se školním úspěchem nesouvisí míra participace rodičů na záležitostech synů.

Reprodukce vysokého statusu rodičů u chlapců zahrnuje také některé hodnotové příklony. U dobrých žáků, reprodukcí vysoký status rodičů, je uznávána důležitost správné rodiny a vzdělání – to se zdá logické, identifikace s rodinou tu zahrnuje i příklon k hodnotě vzdělání. Souvislost příklonu ke zdravému životnímu prostředí už se tak samozřejmě nezdá.

- U dívek je tomu jinak. Školní úspěch (dobrý prospěch, vysoké ambice dcery i rodičů) je tu spojen nejen s vysokým statutem rodičů, ale také s vysokou mírou materiální a kulturní stimulace i s participací rodičů na záležitostech dcery.

Dcerám rodičů s vysokým statutem se tedy dostává zároveň jak vysoké míry materiální a kulturní stimulace, tak participace a podpory ze strany rodičů, zatímco u chlapců

to takto samozřejmě není. Pro takovouto souvislost nemáme žádné jednoznačně přesvědčivé vysvětlení. Může to souviset s řadou zjištěných rozdílů mezi aktivitami dívek a chlapců? Bylo by je totiž možno interpretovat také tak, že dívky se věnují aktivitám tradičnějším a tedy bližším generaci rodičů, že jsou ve větší míře než chlapci nositelkami kulturní kontinuity.

V podsouboru chlapců tedy faktor statusové reprodukce jako by měl povahu hodnotové volby, individuální životní pozice, u dívek naproti tomu jako by měl spíše povahu bezprostředního sdílení s rodiči.

Tab. 11: Výsledky faktorové analýzy pro agregované proměnné, hodnotové deklarace a průměrný prospěch – dívky

	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Rok: 1991/2002				-,347	-,417	,426
Průměrný prospěch	-,797					
75 Žít ve správné rodině		,655				
76 Žít ve zdravém životním prostředí			,616			
77 Být vzdělaný, mít velké znalosti			,600			
78 Hodně cestovat, poznávat různé země	-,342					
79 Snažit se pomáhat všude, kde je potřeba			,664			
80 Dobře vypadat, mít pěkný osobní vzhled				,615		
81 Umět se o sebe postarat, být samostatný		,648				
82 Být ve svém budoucím životě úspěšný				,612		
83 Umět se prosadit, mít dobré nápady				,546		
84 Žít v blahobytu, mít hodně peněz				,740		
85 Žít ve shodě se svojí náboženskou vírou						,672
86 Mít pocit, že jsem někomu užitečný		,373	,375			
87 Najít si dobrého životního partnera		,813				
88 Být tolerantní, žít v dobrém vztahu s lidmi		,663				
89 Být hrdý na zemi, kde jsem se narodil			,594			
90 Naučit se poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon			,623			
91 Chovat se vždy tak, aby si mě lidé vážili		,549		,342		
92 Nemít velké zdravotní problémy		,413				
Socioprofesionální status	,569					
Ekonomická úroveň	,522					,611
Kulturnost rodinného prostředí	,616					,476
Participace rodičů	,513				,470	
Výchovný tlak					,825	
Školní strategie rodičů					,786	
Ambice rodičů	,859					
Výkonový postoj ke škole	,365				,364	
Sociální postoj ke škole						-,612
Způsob trávení volného času	,604					
Ambice žáka	,803					

2. faktor (11%):

Druhý nejsilnější faktor u dívek je sycen vesměs **hodnotovými deklaracemi**. V tom se shoduje s faktorem 1 u chlapců, jeho obsah je však posunut. Srovnání dívek a chlapců tu dokonce vypadá tak, že v rozdílech jejich hodnotových preferencí se odráží tradiční mužská a ženská role.

Obsahem tohoto faktoru u dívek je životní partner, správná rodina (ovšem stávající – otec a matka), být samostatná (což v kontextu tohoto faktoru zní spíše jako nebýt na obtíž, umět se postarat – o rodinu?), dobré vztahy s lidmi, aby si mě lidé vážili, poněkud méně ještě být užitečná druhým a nemít zdravotní problémy.

Oproti tomu u chlapců je u zmiňovaného faktoru 1 navíc silný důraz na poctivou práci – s tím může být konzistentní i sycení aktivním postojem ke školní práci, a dále na ideologii hrdosti na vlast a na dobré životní prostředí.

S jistou dávkou spekulativnosti bychom tedy mohli faktor 2 u dívek vymezit na jednom pólu jako „dobrou ženu, matku, ochránkyni vztahů mezi lidmi“. S formulací opačného pólu je potíž – nejbližší by k deklarování nedůležitosti těchto hodnot měla charakteristika jakési deklarované lhostejnosti k lidem, pro tradiční ženskou roli zcela netypické.

V chlapecké variantě téhož by pak k „správnému muži“ patřil navíc důraz na práci (včetně školní), vzdělání, vlastenectví a životní prostředí. Opačný pól není nutně spjat s egoismem a zaměřením na úspěch, bylo by ho spíše možno charakterizovat jako jakýsi „pubertální cynismus“, pohrdání tím, co uznává generace dospělých?

3. faktor (9%):

Tento faktor jako by u dívek vyčleňoval do samostatné, nezávislé konfigurace to, co u chlapců tvoří samozřejmou součást „správného muže“: hodnoty životního prostředí, vzdělání, poctivé práce, pomoci, vlastenectví. Jako by reprezentoval nesamozřejmý přesah tradiční role ženy do **angažovanosti vůči širšímu společenství**, která je u muže samozřejmá. Pozitivní pól tak snad můžeme charakterizovat jako angažovanou ženu nebo možná ženu emancipovanou, která se nespokojuje s tradiční ženskou rolí a vztahuje se i k oblastem původně „mužským“. Negativní pól by pak vyjadřoval především snad nezáměr o profesní dráhu a o angažovanost přesahující rámec bezprostředních mezilidských vztahů.

4. faktor (7%):

Je téměř přesnou analogií **faktoru úspěchu** u chlapců (č. 5). Na jednom pólu sdružuje preferenci peněz, blahobytu, úspěchu, prosazení se a pěkného osobního vzhledu. Zároveň se tyto preference pojí výrazněji se souborem z r. 2002, takže můžeme tento pól s určitou ironií nazvat „úspěšnou dívkou r. 2002“. Opakem pak je „skromná dívka (z hlediska svého protipólu možná spíše „puťka“?) r. 1991“.

5. faktor (6%):

Také tento faktor, sycený především mírou **výchovné aktivity rodičů**, má analogii u chlapců (faktor 3) a mohli bychom ho tedy analogicky nazvat „výchova dívek v Praze“. Na jednom jeho pólu, typičtějším pro r. 1991, je vysoká míra výchovného tlaku, kontroly rodičů, aktivní školní strategie a jen o něco méně participace na záležitostech dcery, z její strany pak aktivní postoj ke školní práci. Na opačném pólu pak je výchovná pasivita rodičů a školní pasivita dcery, typičtějším pro situaci v r. 2002.

Ve srovnání s analogickým faktorem u chlapců však má tento „dívčí“ chudší obsah. Není nijak spojen s kulturností rodinného prostředí, s aktivitou ve volném čase ani s žádnými hodnotovými preferencemi. Jako by v něm u dívek šlo (na jeho pozitivním pólu) rodičům jen o to, aby se řádně učily, zatímco u chlapců směřuje výchovná aktivita i k ovlivnění volnočasových aktivit a hodnotových preferencí?

6. faktor (5%):

Silné sycení negativním či lhostejným vztahem k hodnotě „žít ve shodě se svojí náboženskou vírou“, která se zároveň uplatňuje jedině v tomto faktoru, evokuje analogii s faktorem 6 u chlapců. Ten jsme interpretovali jako jakýsi „**nezávislý individualismus a sebedůvěru**“, opřené o bezpečné zázemí ve správné rodině a o pozici ve vrstevnické skupině.

U dívek se lhostejnost k náboženské víře stejně jako u chlapců – avšak ještě výrazněji – pojí s negativním vztahem ke škole jako sociálnímu prostředí. Na rozdíl od chlapců je však jejich duchovní nezávislost spojena s úrovní materiální a kulturní stimulace, jíž se jim dostává v rodině. Spekulativně bychom mohli formulovat tezi, že chlapci oproti dívkám čerpají duchovní nezávislost více z prožitků sebejistoty a síly, pramenící z pozice ve vrstevnické skupině, zatímco u dívek jako by byla sycena spíše zážitky pocházejícími z kulturních aktivit rodiny. Na jedné straně tu stojí obraz muže, vědomého si vlastní síly, na druhé straně obraz ženy – nezávislé intelektuálky, poněkud lhostejné k sociálním příležitostem, které nabízí základní škola.

Opacným dívčím pólem je kombinace silného příklonu k náboženské víře, nízké „ekonomické“ a „kulturní úrovně“ (v omezeném významu daném konstrukcí těchto agregovaných znaků) a velmi pozitivní vztah k sociálnímu životu ve škole.

Z kombinace různých hodnot každého z těchto šesti faktorů, majících poněkud jinou podobu u chlapců a jinou u dívek, by pak bylo možno konstruovat „sociologickou individualitu“ jednotlivých žáků našich souborů. Různé podoby, jichž by tyto individuality mohly nabývat, již ponecháváme fantazii čtenáře.

ZMĚNY V DETERMINACI ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI A DALŠÍ VZDĚLÁVACÍ DRÁHY

V r. 1991 nás překvapilo, že se nepodařilo najít příčiny dobrého či špatného prospěchu přímo ve výchovných praktikách rodičů. Žádná kombinace otázek, které se jimi zabývaly, nevykazovala statisticky významnou vazbu s úrovní prospěchu.

Naopak se však ukazovala řada souvislostí, vypovídajících o zprostředkovaných souvislostech prospěchu.

Jediným fenoménem rodinného zázemí, který měl souvislost s prospěchem a přitom jím nemohl být zpětně ovlivněn, byl **socioprofesionální status** rodičů – kombinace vzdělání a profese jak otce tak matky.

Další souhrnnou charakteristikou, která měla k prospěchu jakožto míře úspěšnosti ve škole statisticky významné vazby, byl **aktivní či pasivní způsob trávení volného času**. Jak však tuto souvislost vyložit? Aktivity ve volném čase přitom významně souvisely s rodinným prostředím – se statusem rodičů, s mírou kulturnosti (jako množstvím materiálních a kulturních podnětů), s participací rodičů na záležitostech dítěte. Ale v nich samých – kromě zmíněného statusu – úspěšnost ve škole nespočívala, respektive nevykazovaly s prospěchem statisticky významné souvislosti.

Jedinými parametry, u nichž se povaha vztahu k prospěchu ve škole zdála jasná a které přitom měly zřetelnou souvislost také s rodinným zázemím, byly **ambice rodičů i dětí** samých pokud jde o další školní dráhu.

Naše tehdejší závěry bylo možno shrnout tak, že nejvýraznějším fenoménem školní kariéry dítěte – jeho úspěšnosti (jakožto prospěchové úrovně) a ambicí jakožto plánů studia na střední a vysoké škole – je **tendence reprodukovat vzdělanostní úroveň rodičů**. Děti

vzdělanějších rodičů dosahují lepšího prospěchu a pomýšlejí na studium náročnější střední a posléze vysoké školy. Tato základní tendence je modifikována prospěchem: dobrý či vynikající prospěch vede u části dětí k ambicím na dosažení vyššího vzdělání, než mají jejich rodiče, špatný prospěch vede – avšak u mnohem menší skupiny dětí – k modifikaci opačné. S tím je výrazně spojena aktivita ve volném čase: děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání mají nejen lepší prospěch, vyšší ambice, ale také tráví volný čas aktivněji.

Už ne tak výrazně, ale přece jen statisticky významně, byl s prospěchem spojen také postoj ke škole jako místu učení (kombinující názory na školu, školní přípravu, existenci oblíbených předmětů a sebezřazení z hlediska školního výkonu). Jedině zde jsme zachytili některé konkrétnější odlišnosti v přístupu dobrých a špatných žáků. Přitom ovšem aktivní postoj ke školní práci zase nijak nesouvisel s výchovnými postupy rodičů a charakteristikami rodinného prostředí – vyjma slabší souvislosti s úrovní ambicí rodičů i dětí na další vzdělávací dráhu.

Došli jsme tedy k závěru, že dotazníková data neumožňují proniknout detailněji do povahy rodinné stimulace školního výkonu, byť existence klíčových souvislostí školní kariéry s rodinným prostředím je zřejmá. Mohli jsme tak vyčlenit jen hrubé **základní typy školní kariéry**:

A – děti vysokoškoláků (směřující k vysokoškolskému vzdělání);
tři velké skupiny dětí středoškoláků: B – směřující na vysokou školu, C – směřující na střední školu, D – směřující do učebních oborů
a skupinu E – děti vyučených rodičů reprodukcí nízkou úroveň vzdělání rodičů.

Výchovné postupy rodičů, jak je umožňovala zachytit analýza získaných dat, ovšem s těmito skupinami nijak nekorespondovaly. Vykazovaly souvislost spíše s deklarovanými hodnotovými preferencemi v položkách dotazujících se na to, co považují děti v životě za důležité. Tato deklarativní rovina jinak zůstávala spíše jakoby stranou průběhu školní kariéry, některé naznačené statistické vazby byly obtížně interpretovatelné.

Nová data z šetření provedeného v r. 02 na jedné straně přinášejí některé zjevné posuny celkových souvislostí, na straně druhé nijak neprohlubují vzhled do konkrétních souvislostí školního úspěchu, do jejich zdroje, spíše obraz dále komplikují.

Co je zjevné:

1. V reprodukční tendenci školní kariéry **se silněji prosazuje kulturnost rodinného prostředí než socioprofesionální status rodičů**. Je tomu tak ovšem také proto, že zmizely dřívější statistické souvislosti mezi úrovní statusu a úrovní materiálního a kulturního zázemí dítěte. Jinými slovy přestalo platit, že rodiče s vyšším statusem (syceným především vzděláním) poskytují dítěti častěji také vyšší materiální a kulturní úroveň.

Kulturnost rodinného prostředí **pro chlapce** jako by vyúsťovala ve dvě nezávislé linie: kromě linie kariérové ještě v relativně samostatnou linii řekněme životního stylu či postoje. Ten se dále projevuje ve dvou rovinách – jednak v rovině aktivity či pasivity ve škole a ve volném čase, jednak v rovině hodnotových deklarací. Platí přitom, že u chlapců je aktivní postoj vůči škole silně spojen s rovinou hodnotových deklarací, s přihlášením se k pozitivním hodnotám, zatímco aktivní trávení volného času žádné souvislosti s hodnotovými deklaracemi nemá.

Naproti tomu u **dívky** jako by přetrvávaly souvislosti zjištěné v r. 91: rodinné zázemí souvisí pouze se školní kariérou, přičemž pro ně ve vyšší míře platí, že školní kariéra závisí na kulturnosti rodinného prostředí, nikoli na samotném vzdělání rodičů. Postoj ke školní práci ani hodnotové deklarace u nich nemají zdaleka tak četné a výrazné souvislosti s rodinným

prostředím, zejména nijak nesouvisí s výchovným působením rodičů. U dívek v zeslabené podobě také přetrvává souvislost aktivity ve volném čase s prospěchem a dokonce i s ambicemi na další vzdělání.

Souhrnný obraz je tedy pro chlapce a dívky odlišný. Bylo by ho možno shrnout následovně:

U chlapců jako by existovaly tři vzájemně nezávislé linie: 1. školní kariéra, 2. aktivita ve volném čase a ve škole, 3. hodnotové postoje. I to, co jsme původně zkoumali jako jeden celek – aktivní či pasivní postoj ke škole, se u nich zřejmě skládá ze dvou nezávislých rovin: spíše deklarativních názorů na školu a ze školní aktivity. První jsou spíše hodnotovým příklonem a jsou vyjádřeny hodnotovými deklaracemi, druhé charakterizují spíše aktivní životní postoj vůbec a jsou tak spojeny i s mírou aktivity ve volném čase.

Všechny linie však jsou u chlapců výrazně spojeny s rodinným prostředím. Pozitivní postoj ke škole a k obecně přijímaným hodnotám pak jako by souvisel především s aktivitou rodičů ve výchově. Znamená to patrně, že právě při aktivní výchově rodičů akceptují chlapci ony „obecně přijímané hodnoty“ – právě jakožto hodnoty svých rodičů?

U dívek jako by s rodinným prostředím, hlavně s jeho kulturností, souvisela především školní kariéra, na rozdíl od chlapců více spojená s aktivitou ve volném čase. Vše ostatní – tedy především hodnotové postoje a postoje ke škole a školní práci – jako by byly jen záležitostmi individuální volby, případně takových skutečností, které dotazník nepostihuje.

2. Z výše řečeného je patrné, že **postoj ke škole a učení nemá jednoznačnou souvislost se školní úspěšností a školní kariérou**. Především existují velké skupiny dobrých žáků jak s aktivním, vstřícným postojem, tak i pasivním, odmítavým vztahem ke škole. Existuje dále velká skupina špatných žáků s pasivním, odmítavým vztahem ke škole. Nejmenší je skupina špatných žáků se vstřícným, proškolním postojem, který je u části z nich pouze deklarativní. Pokus o detailnější analýzu souvislostí nás pak vedl k následujícím přibližným formulacím:

Špatní žáci spíše kopírují vztah rodičů ke škole.

Pokud jsou dobrými žáky děti s vysokoškolsky vzdělanými rodiči, kopírují postoj svých rodičů ke škole.

Naproti tomu ostatní dobří žáci jdou ve svém postoji spíše do opozice k rodičům. Legitimizuje tu školní úspěch a případné ambice na vyšší vzdělání, než jakého dosáhli rodiče, emancipaci dětí vůči nim?

3. Zatímco **dříve školní úspěšnost souvisela s postojem ke školní práci, souvisí dnes spíše s pozitivními či negativními sociálními vztahy žáka**. Hrají v tom roli především dvě skutečnosti. Prospěchově horší žáci častěji uvádějí, že mají kamarády spíše mimo třídu, zejména však uvádějí častěji problémy s učiteli.

Co je nejasné:

Nová data nijak nepřispěla k pochopení konkrétních příčin a způsobů, jakými děti dospívají k různé míře školní úspěšnosti. Determinace prospěchu a ambicí na další vzdělávací dráhu se jeví ještě nezřetelněji než v r. 91. Při řadě bezvýsledných pokusů najít konfigurace odpovědí, které by korespondovaly s průběhem školní kariéry, jsme opět naráželi na omezení dotazníkových dat. Ta nutně stírají mnohé významové rozdíly závisející na odlišných biografických kontextech odpovědí respondentů.

Kromě toho přinesla nová data rozporný obraz **celkově vyšších ambicí (zejména ve vztahu ke studiu vysoké školy) na jedné straně a poklesu zájmu o školu a studijního úsilí jak ze strany dětí, tak rodičů na straně druhé**.

Jak lze shrnout změny v celkovém rozčlenění souboru do kariérových typů?

Děti s rodičovským zázemím, kde alespoň jeden z rodičů je vysokoškolák, směřují ve stejné míře (64 %) jako dříve na VŠ. (Podíl kontratypových případů – těch, kteří směřují jednak na střední školu, jednak na učiliště, obojí bez ambice studovat vysokou školu – tu zůstal víceméně shodný.) Změnila se ovšem poněkud dráha, kterou na VŠ směřují: na základní škole už nejde tak často o vynikající žáky, ve vztahu ke střední škole pak zaznamenáváme vyšší četnost volby SOŠ na úkor gymnázií než tomu bylo v r. 91.⁵²

Mezi dětmi středoškoláků výrazně vzrostl podíl těch, kteří směřují na vysokou školu. Podíl těchto dětí v podsouboru vzrostl na 52,1 %, tj. téměř na dvojnásobek oproti r. 91. K podobnému posunu došlo i v podsouboru dětí, jejichž rodiče dosáhli nejvýše výučního listu. Počet těch, kteří by si přáli jednou studovat VŠ, tu vzrostl na dvojnásobných 21,7 % podsouboru.

Lze tedy konstatovat, že jednou z výrazných změn je nárůst přání jednou studovat vysokou školu mezi dětmi z rodin, kde žádný z rodičů VŠ nevystudoval.

Komplementární k tomu je jak výrazná redukce (z 66 % na 35 %) typové skupiny dětí (E), které ve svých ambicích reprodukuje nejnižší vzdělanostní úroveň svého rodinného zázemí (rodiče vyučení), tak podobná, kvantitativně však ještě výraznější redukce skupiny dětí s rodiči středoškoláky, které by směřovaly do učebního oboru (skupina D): ze 43 % podsouboru v r. 91 na nejvýše 12,5 % v r. 02. Tyto změny blíže specifikují již zmíněný pokles zájmu o učební obory.

Jejich volba jako by byla vyhrazena jen velmi malé části dětí především z rodin s nejnižším socioprofesionálním statutem, spíše jen výjimečně i z rodin s vyšší vzdělanostní úrovní, pokud přitom zároveň mají podprůměrný prospěch. Průměrný prospěch těchto dětí činí 2,10 – to představuje 83. percentil pořadí podle prospěchu. V r. 91 byl sice průměrný prospěch analogické skupiny v absolutním vyjádření ještě horší (2,37), avšak v rozložení prospěchu šlo o 76. percentil.

Zároveň s těmito trendy se poněkud rozvolnila vazba ambicí či očekávané další vzdělávací dráhy na dosavadní prospěch. Stále sice platí, že ambice vystudovat jednou vysokou školu mají častěji děti s lepším prospěchem. Jejich prospěch však není ani v absolutním ani v relativním vyjádření tak výrazně odlišný od ostatních dětí, jako tomu bylo dříve. Průměrný prospěch dětí směřujících na vysokou školu byl v r. 91 1,20 a představoval 24. percentil (mj. 20 ze 45 takových dětí mělo na konci sedmé třídy samé jedničky). O 11 let později je průměr 59 dětí směřujících na VŠ 1,37, což znamená 42. percentil (děti se samými jedničkami jsou zde dvě).

ZÁVĚR

Prezentované výsledky dvou dotazníkových šetření provedených s odstupem jedenácti let přinesly zmapování některých změn obrazu žáků tří pražských škol v závěru jejich povinné školní docházky.

Hlavními rysy celkového posunu se ve vztahu ke školní kariéře zdají být na jedné straně nižší **angažovanost a úsilí dětí i rodičů ve vztahu k základní škole**, na druhé straně **vyšší ambice v další školní kariéře**, to vše zřejmě na pozadí **snižující se náročnosti základní školy**.

⁵² Ze zkušeností, které jsme získali v jiném výzkumu, se zdá, že přinejmenším v Praze se téměř rovnocennou volbou – z hlediska prestiže a přípravy na VŠ – stávají technická a ekonomická lycea, pro chlapce se pak staly prestižními i některé s počítači spjaté obory elektrotechnických a do jisté míry dokonce i strojírenských průmyslovek. – Viz Pražská skupina školní etnografie, 2003.

Pokles proškolní angažovanosti dokládá např. nižší úroveň domácí přípravy, nižší míra pomoci rodičů při ní, zvýšení počtu žáků, kteří nemají žádný oblíbený předmět, zvýšení skepse v celkových názorech na školu. Vyšší ambice se pak projevují především ve vyšším deklarovaném zájmu o studium na vysoké škole. Klesající náročnost školy se ve výsledcích šetření projevuje především ve změnách prospěchu – snížení průměrného prospěchu souboru za současného poklesu míry jeho diferenciaci.

Naše zjištění svědčí dále o tom, že došlo ke **změnám životního stylu** dnešních dětí.

Ve **způsobu trávení volného času** výrazně ustoupily víkendové pobyty na chatě, ale zároveň také pomoc rodičům při práci, ať už s těmito pobyty spojená či nikoli. Především u chlapců poklesla obliba čtení, zvýšila se míra sledování televize (bez ohledu na to, zda jde o dobré nebo špatné žáky). Vzrostl význam předmětů z oblasti audio-video techniky a počítačů. Své místo si udržel sport, zejména s rodiči děti sportují spíše více; ovšem četnost závodního sportování v nějakém oddíle klesla na polovinu. Z koníčků téměř vymizely dříve poměrně časté sbírkové aktivity, méně časté je i modelářství, kutilství, ruční práce.

Opačným směrem – totiž k větší a kulturně vyspělejší aktivitě – se odehrává mnohem méně změn. Jde zejména o častější aktivity kulturní a častější víkendové učení. Je možné, že i tyto změny souvisejí s úbytkem víkendových pobytů na chatách či chalupách.

V **oblasti hodnotových deklarací** výrazně klesl příklon k výrokům, které v r. 1991 měly punc obecně přijímaných hodnot. Naopak větší důležitosti nabyly úspěch, bohatství, osobní vzhled. Nositeli těchto změn v hodnotové oblasti jsou přitom především chlapci.

Jaké je možno hledat vysvětlení pro zmíněný rozpor hlavních tendencí, který se jeví jako **pokles aktivity a úsilí na jedné straně a vyšší ambice, představy o náročnějším pokračování vzdělávací dráhy na straně druhé**? Dáváme k úvaze následující možnosti.

1. Vzdělání se pro zvýšený počet dětí stalo formálním prostředkem kariéry. V situaci, kdy se snížila náročnost základní školy, dosahují ve zvýšené míře úspěchu i děti s formálním či instrumentálním vztahem k poznání, v němž nejde o hodnotu vědění a rozumění, nýbrž o splnění formálních požadavků školní práce. Pokles nároků a diferencovanosti hodnocení nevytváří tlak na úsilí o hlubší poznání souvislostí a na kultivaci vztahu k vědění.

Střední a vysoká škola představují při tomto přístupu stejně formální nárok a stejně formální povahu úsilí. Úsilí o školní kariéru je úsilím o diplom, nikoli o poznání.

2. V situaci růstu rozmanitosti kulturních a profesních oblastí života v dnešním světě, rozmanitosti informací o něm i rozmanitosti osobních zkušeností, jakkoli je mnohdy zdánlivá a povrchní, se může dětem (a nakonec i rodičům) tradiční poznání vymezené školními předměty jevit jako nikoli základní, ale naopak velmi dílčí oblast kompetence. Mizí možná povědomí hierarchického rozdílu mezi jeho bazálností a dílčí povahou specifických „know-how“ v jednotlivých oblastech života společnosti. Poznání nabyté ve škole není už tak zjevné jako základ civilizační kompetence. Souvislost tohoto základu s pozdější specializovanou profesní kompetencí je možná méně zjevná než dříve. Až ve vyšším typu školy očekává dítě to právě vědění – totiž profesionalizaci svých kompetencí.

3. Je možné, že ve vnímání dětí došlo i k dalšímu vyostření rozdílu mezi základní a střední školou. Základní škola je na jedné straně tradičně oblastí dětství. Proti tomu však směřuje jednak už vyšší věk respondentů z r. 02, jednak nárůst emancipace dnešních pubescentů, která je logicky definována jako distanciaci od dětství. Pubertální agenda dnešních žáků na druhém (a částečně už na prvním) stupni základní školy vzrostla. Základní škola se jim pak může v návalu této agendy jevit už jako nepřiměřená, irelevantní, vedlejší. Až v prvním pololetí 9. třídy se v souvislosti s blízkými se přijímacími zkouškami situace poněkud mění.

V r. 91 nebyl pro pubertální třetění takový prostor přinejmenším ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že nebylo masivně stimulováno pop-kulturou. Druhým důvodem je delší časové období, které k němu devítiletá základní škola poskytuje. I kdybychom předpokládali nástup pubertální agendy ve stejném věku jako dříve (a ona ve skutečnosti přichází spíše mnohem časněji), nebyly v onom okamžiku v osmileté základní škole přijímací zkoušky na střední školu tak nedohledně daleko, jako je tomu v dnešní škole devítileté.

Ve hře jsou ovšem i další možnosti. **Pesimistická interpretace** současného dění může v proměnách žáků v 90. letech vidět jen počátek úpadku úrovně českého základního školství a standardů, které byly léta považovány za samozřejmé. V důsledku stále klesající úrovně základního vzdělávání budou postupně nuceny i střední školy drasticky snížit úroveň svých požadavků. Probíhající strukturální změny vysokého školství (masové zavedení bakalářského stupně) pak povedou k možnosti absorbovat větší množství uchazečů s jejich nižší úrovní. Za neustálého růstu podílu formálně středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva bude zároveň klesat kulturnost a úroveň myšlení populace.

Optimistická interpretace může – aniž by ovšem vyvracela obavy z úpadku základního školství – zvažovat nepřiměřenost pojmů a kritérií počátku 90. let pro způsob života a uvažování dnešních dětí. To, co se z tehdejšího hlediska jeví jako pasivní zábava, mohou ve skutečnosti být zárodky nových forem aktivity a subjektivity, její emancipace nejen vůči blízkým dospělým, ale i vůči odosobněným mechanismům současné globalizující se civilizace.

Uvidíme.⁵³

LITERATURA

PALEČKOVÁ, J. a TOMÁŠEK, V. (2001) *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách: Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. (2003) *Profi-volba z deváté třídy. Výzkumná zpráva rozvojového programu „Volba povolání žáků devátých tříd v roce 2003“*. Praha: Katedra psychologie PedF UK a Institut pedagogicko-psychologického poradenství.

RENDL, M. (1992, 2001) Dotazník – mapování. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 13-54.

SAK, P. (2000) *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč.

SAK, P. a SAKOVÁ, K. (2004) *Mládež na křižovatce: Sociologická analýza mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis.

ŠKALOUDOVÁ, A. (2003) *Predikce úspěšnosti ve studiu učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK. (Doktorská disertační práce)

ŠKALOUDOVÁ, A. (2002) Některé vzájemné vazby a vztahy v sedmé třídě. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Sedmá třída*. Praha: Katedra psychologie Pedagogické fakulty UK. Dostupné na http://www.pdf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/sedma.htm

⁵³ Přinejmenším jeden z autorů této kapitoly je ovšem spíše pesimistou.

PŘÍLOHA

Dotazník pro žáky

Uvádíme zde znění položek dotazníku, tak jak byly prezentovány respondentům, tzn. ve shodném znění i grafické úpravě. Navíc ovšem za jednotlivými znaky již rovnou prezentujeme výsledky třídění druhého stupně, tzn. absolutní a relativní četnosti¹ odpovědí v roce 1991 a 2002. Tam, kde byly otevřené či polootevřené položky dodatečně kategorizovány, uvádíme před výsledky také způsob kódování znaku. Tyto výsledkové bloky, vsunuté do znění dotazníku, jsou tištěny kurzívou.

1. Jak často se díváš na televizi ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. prakticky denně i více hodin
2. denně, ale jen na pořady, které mě zajímají
3. jen málokdy

1. ____

			Znak 1			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	16	124	20	160
		REL	10,0%	77,5%	12,5%	100,0%
	2002	ABS	30	88	12	130
		REL	23,1%	67,7%	9,2%	100,0%

2. Sleduješ v televizi některý z pořadů, jako jsou Minuty dne, Deník ČST, Události a komentáře?

2. Sleduješ v televizi některý z pořadů, jako jsou Události, Televizní noviny, „21“²

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro denně
2. jen občas
3. ne, nesleduji

2. ____

			Znak 2				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	35	113	11	160
		REL	,6%	21,9%	70,6%	6,9%	100,0%
	2002	ABS		51	67	12	130
		REL		39,2%	51,5%	9,2%	100,0%

3. Baví tě číst knížky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, baví, čtu rád(a)
2. moc mě to nebaví, ale občas si nějakou knížku přečtu
3. nebaví, čtu jen to, co musím znát do školy

3. ____

			Znak 3			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	98	59	3	160
		REL	61,3%	36,9%	1,9%	100,0%
	2002	ABS	58	50	22	130
		REL	44,6%	38,5%	16,9%	100,0%

4. Odebíráte nebo si kupujete u vás doma pravidelně nějaké noviny ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
2. ano, jaké.....

4. ____

¹ Relativní četnosti se mohou lišit od procent uváděných v textu. To proto, že tam, kde to pro popis daného stavu bylo vhodné, byl za celek považován menší soubor žáků, kteří na danou položku dotazníku odpověděli. V příloze jsou naopak uvedeni symbolem „0“ i ti, co se odpovědi zdrželi.

² Modifikované znění z roku 2002.

- znak 4: 1- neodebírá (+ tisk bulvární povahy a náhodný odběr např. večerníků)
 2- odběr (pravidelný) denního tisku
 3- odběr periodických časopisů (včetně dětských)
 4- odběr denního tisku i časopisů

			Znak 4					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS			42	49	43	26	160
	REL			26,3%	30,6%	26,9%	16,3%	100,0%
2002	ABS	3		68	41	13	5	130
	REL		2,3%	52,3%	31,5%	10,0%	3,8%	100,0%

5. Díváš se někdy na video ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

- ne
- ano, u známých, příbuzných nebo u kamarádů
- ano, doma

5. ___

			Znak 5			Celkem
			1	2	3	
ROK 1991	ABS		25	76	59	160
	REL		15,6%	47,5%	36,9%	100,0%
2002	ABS	11		16	103	130
	REL		8,5%	12,3%	79,2%	100,0%

6. Učíš se hrát na nějaký hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně doplň, co děláš:

- ne
- ano, učím se.....

6. ___

7. ___

Znak 6: 1- ne

2- kytara

3- ostatní hudební nástroje

4- tanec, zpěv, malování, divadlo

5- *³ hudební nástroj a některá z odpovědí ad. 4

			Znak 6						Celkem
			0	1	2	3	4	5	
ROK 1991	ABS			95	19	19	27		160
	REL			59,4%	11,9%	11,9%	16,9%		100,0%
2002	ABS	4		84	5	5	19	13	130
	REL		3,1%	64,6%	3,8%	3,8%	14,6%	10,0%	100,0%

Znak 7: vztahuje se k otázce č. 7 (sporty) na následující straně - rozlišuje institucionální - závodní sportovní činnost a neinstitutonální

1- sport provozuje neinstitutonální = písmena A -> I nejsou zakroužkována

2- sport institucionální (závodně) v oddíle = některé z písmen A - I je zakroužkováno

			Znak7			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		2	80	78	160
	REL		1,3%	50,0%	48,8%	100,0%
2002	ABS	1		98	31	130
	REL		,8%	75,4%	23,8%	100,0%

³ Hvězdičkou je označena dodatečná kategorizace z roku 2002.

7. Kterým z následujících sportů se věnuješ a jak často ?

U každého z uvedených sportů zaškrtni jedno z čísel.

Pokud tento sport děláš v nějakém oddíle, zakroužkuj písmeno, které ho označuje:

	ne,vůbec	občas	pravidelně	
A. fotbal	1	2	3	8. ___
B. lední hokej	1	2	3	9. ___
C. odbíjená, košíková	1	2	3	10. ___
D. lyžování	1	2	3	11. ___
E. tenis	1	2	3	12. ___
F. lehká atletika	1	2	3	13. ___
G. box, judo, karate	1	2	3	14. ___
H. cyklistika	1	2	3	15. ___
I. jiný sport, jaký	1	2	3	16. ___

		Znak 8				Celkem
		0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	4	47	93	16	160
	REL	2,5%	29,4%	58,1%	10,0%	100,0%
2002	ABS	20	35	55	20	130
	REL	15,4%	26,9%	42,3%	15,4%	100,0%

		Znak 9				Celkem
		0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	5	114	40	1	160
	REL	3,1%	71,3%	25,0%	,6%	100,0%
2002	ABS	28	72	28	2	130
	REL	21,5%	55,4%	21,5%	1,5%	100,0%

		Znak 10				Celkem
		0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	6	33	103	18	160
	REL	3,8%	20,6%	64,4%	11,3%	100,0%
2002	ABS	28	23	71	8	130
	REL	21,5%	17,7%	54,6%	6,2%	100,0%

		Znak 11				Celkem
		0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	2	34	90	34	160
	REL	1,3%	21,3%	56,3%	21,3%	100,0%
2002	ABS	17	24	54	35	130
	REL	13,1%	18,5%	41,5%	26,9%	100,0%

			Znak 12				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	4	57	86	13	160
		REL	2,5%	35,6%	53,8%	8,1%	100,0%
	2002	ABS	29	54	40	7	130
		REL	22,3%	41,5%	30,8%	5,4%	100,0%

			Znak 13				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	3	56	68	33	160
		REL	1,9%	35,0%	42,5%	20,6%	100,0%
	2002	ABS	32	41	30	27	130
		REL	24,6%	31,5%	23,1%	20,8%	100,0%

			Znak 14				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	122	18	18	160
		REL	1,3%	76,3%	11,3%	11,3%	100,0%
	2002	ABS	36	76	14	4	130
		REL	27,7%	58,5%	10,8%	3,1%	100,0%

			Znak 15				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	4	29	105	22	160
		REL	2,5%	18,1%	65,6%	13,8%	100,0%
	2002	ABS	15	8	81	26	130
		REL	11,5%	6,2%	62,3%	20,0%	100,0%

			Znak 16				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	49	17	56	38	160
		REL	30,6%	10,6%	35,0%	23,8%	100,0%
	2002	ABS	44	12	25	49	130
		REL	33,8%	9,2%	19,2%	37,7%	100,0%

8. Byl(a) jsi už někdy s rodiči, nikoli se školou, v divadle ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

17. ___

			Znak 17				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	20	68	71	160
		REL	,6%	12,5%	42,5%	44,4%	100,0%
	2002	ABS	1	15	53	61	130
		REL	,8%	11,5%	40,8%	46,9%	100,0%

9. Byl(a) jsi už někdy s rodiči v kině ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

18. ___

			Znak 18			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	4	38	118	160
		REL	2,5%	23,8%	73,8%	100,0%
	2002	ABS	9	37	84	130
		REL	6,9%	28,5%	64,6%	100,0%

10. Byl(a) jsi už někdy s rodiči na výstavě obrazů nebo soch ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

19. ___

			Znak 19			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	50	66	44	160
		REL	31,3%	41,3%	27,5%	100,0%
	2002	ABS	50	52	28	130
		REL	38,5%	40,0%	21,5%	100,0%

11. Byl(a) jsi už někdy s rodiči v nějakém muzeu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

20. ___

			Znak 20			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	45	114	160
		REL	,6%	28,1%	71,3%	100,0%
	2002	ABS	9	45	76	130
		REL	6,9%	34,6%	58,5%	100,0%

12. Byl(a) ses už někdy s rodiči podívat na nějaké sportovní soutěži (fotbal, hokej, odbíjená, gymnastika, tenis, apod.)

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
2. ano, jednou nebo dvakrát
3. ano, vícekrát

21. ___

			Znak 21			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	55	60	45	160
		REL	34,4%	37,5%	28,1%	100,0%
	2002	ABS	32	41	57	130
		REL	24,6%	31,5%	43,8%	100,0%

13. Věnuješ se s otcem či s matkou nějakým společným koníčkům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
2. ano, jakým.....

22. ___

Znak 22: 1- ne⁴

⁴ V textu byla u znaků 22, 23, 26, 67 a 69 použita lépe vyhovující dodatečně zpracovaná kategorizace.

- 2- chovatelství (vč.kynologie), pěstitelství + ochrana životního prostředí
 3- sběratelství, modelářství, počítače, ruční práce
 4- sport (vč. rybařiny), populární hudba + jiné

			Znak 22					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS		90	13	17	40	160
		REL		56,3%	8,1%	10,6%	25,0%	100,0%
	2002	ABS	3	59	6	11	51	130
		REL	2,3%	45,4%	4,6%	8,5%	39,2%	100,0%

14. Věnuješ se ty sám (sama) nějakým koníčkům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí, případně vypiš:

1. ne
 2. ano, jakým.....

Znak 23: totéž co 22

23. ___

			Znak 23					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS		21	19	46	74	160
		REL		13,1%	11,9%	28,8%	46,3%	100,0%
	2002	ABS	3	19	5	22	81	130
		REL	2,3%	14,6%	3,8%	16,9%	62,3%	100,0%

15. Pomáháš rodičům při domácích povinnostech (nákupu, úklidu, umývání nádobí apod.) ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy
 2. ano, občas
 3. ano, pravidelně

24. ___

			Znak 24			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS		52	108	160
		REL		32,5%	67,5%	100,0%
	2002	ABS	2	62	66	130
		REL	1,5%	47,7%	50,8%	100,0%

16. Trávíš soboty a neděle společně s rodiči ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. většinou ne
 2. jen někdy
 3. většinou ano

25. ___

			Znak 25			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	23	135	160
		REL	1,3%	14,4%	84,4%	100,0%
	2002	ABS	10	31	89	130
		REL	7,7%	23,8%	68,5%	100,0%

17. Popiš, co o sobotách a nedělích nejčastěji děláš ?

.....

26. ___

Znak 26: 1- jezdit na chatu, chalupu (tam pomáhat na zahradě, sportovat apod.)

2- být s kamarády (kamarádkami) někde venku

3- věnovat se hlavně sportování

4- jiné - být doma, pomáhat, učit se, návštěvy příbuzných, TV, procházky s rodiči za kulturou, po Praze

			Znak 26					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		1	60	31	29	39	160
	REL		,6%	37,5%	19,4%	18,1%	24,4%	100,0%
2002	ABS		2	25	24	22	57	130
	REL		1,5%	19,2%	18,5%	16,9%	43,8%	100,0%

18. Byl(a) jsi alespoň část minulých letních prázdnin společně s rodiči na dovolené ?

1. ne

2. ano

27. ___

			Znak 27		Celkem
			1	2	
ROK 1991	ABS		6	154	160
	REL		3,8%	96,3%	100,0%
2002	ABS		12	118	130
	REL		9,2%	90,8%	100,0%

19. Pokud jsi uvedl(a), že jsi strávil(a) alespoň část svých prázdnin společně s rodiči na dovolené, vypiš:

A. kde to bylo.....

28. ___

B. a jak dlouho.....

29. ___

Znak 28: 1- na chatě, chalupě, u prarodičů

2- domácí dovolená - po ČSFR (*ČR)

3- zahraniční dovolená (bývalý východ i západ)

4- na chatě, chalupě + rekreace po ČSFR (*ČR)

5- na chatě, chalupě + rekreace zahraniční

6- *odpověď 2 + 3

			Znak 28						Celkem	
			0	1	2	3	4	5		6
ROK 1991	ABS		4	39	50	39	11	17		160
	REL		2,5%	24,4%	31,3%	24,4%	6,9%	10,6%		100,0%
2002	ABS		16	13	32	37	5	11	16	130
	REL		12,3%	10,0%	24,6%	28,5%	3,8%	8,5%	12,3%	100,0%

Znak 29: 1- méně jak 14 dnů

2- 14 dnů a výše

			Znak 29			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		4	16	140	160
	REL		2,5%	10,0%	87,5%	100,0%
2002	ABS		17	24	89	130
	REL		13,1%	18,5%	68,5%	100,0%

20. Byl(a) jsi už s rodiči v nějaké zemi na Západě ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nikdy

2. ano, jednou nebo dvakrát

3. ano, vícekrát

30. ___

			Znak 30				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS		35	64	61	160
		REL		21,9%	40,0%	38,1%	100,0%
	2002	ABS	1	30	49	50	130
		REL	,8%	23,1%	37,7%	38,5%	100,0%

21. Pokud jsi uvedl(a), že jsi s rodiči už v nějaké zemi na Západě byl(a), vypiš, ve které:

31. ___

Znak 31: 1- Německo (vč. bývalé NDR), Rakousko

2- 1+ostatní země západní Evropy či jiný kontinent

			Znak 31			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	37	91	32	160
		REL	23,1%	56,9%	20,0%	100,0%
	2002	ABS	33	23	74	130
		REL	25,4%	17,7%	56,9%	100,0%

22. Zajímají se rodiče o to, co čteš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. téměř ne
2. ano, občas
3. ano, vždy se zajímají o to, co čtu

32. ___

			Znak 32			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	39	100	21	160
		REL	24,4%	62,5%	13,1%	100,0%
	2002	ABS	46	65	19	130
		REL	35,4%	50,0%	14,6%	100,0%

23. Dostáváš k svátku, k narozeninám a o vánocích od rodičů knihy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, nedostávám
2. jenom někdy
3. ano, pravidelně

33. ___

			Znak 33			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	10	105	45	160
		REL	6,3%	65,6%	28,1%	100,0%
	2002	ABS	23	69	38	130
		REL	17,7%	53,1%	29,2%	100,0%

24. Smiš se dívat na televizi, kdy chceš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

34. ___

			Znak 34			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		76	84	160
		REL		47,5%	52,5%	100,0%
	2002	ABS	3	32	95	130
		REL	2,3%	24,6%	73,1%	100,0%

25. Zajímají se rodiče o to, s kým kamarádíš ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

35. ____

			Znak 35			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		37	123	160
		REL		23,1%	76,9%	100,0%
	2002	ABS	1	23	106	130
		REL	,8%	17,7%	81,5%	100,0%

26. Jak se většinou chovají tvoji rodiče, když máš ve škole nějaký úspěch ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. berou to jako samozřejmost
2. pochválí mne
3. odmění mne

36. ____

			Znak 36			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	20	135	5	160
		REL	12,5%	84,4%	3,1%	100,0%
	2002	ABS	22	100	8	130
		REL	16,9%	76,9%	6,2%	100,0%

27. Pokud jsi uvedl(a), že tě rodiče za úspěch ve škole odmění, napiš jakým způsobem:

.....

37. ____

Znak 37: 0- neodměňuji

1- finanční odměna

2- ostatní druh odměny (sladkost, kniha, mimořádně dovolená oblíbená činnost apod.)

			Znak 37			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	146	6	8	160
		REL	91,3%	3,8%	5,0%	100,0%
	2002	ABS	113	3	14	130
		REL	86,9%	2,3%	10,8%	100,0%

28. A nyní uveď, jak se většinou chovají tvoji rodiče, když máš ve škole nějaký neúspěch

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. chtějí vědět příčinu neúspěchu a snaží se mi pomoci
2. přejdou to
3. zpravidla mi vynadají
4. potrestají mne

38.

			Znak 38					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS		92	7	52	9	160
		REL		57,5%	4,4%	32,5%	5,6%	100,0%
	2002	ABS	1	72	11	34	12	130
		REL	,8%	55,4%	8,5%	26,2%	9,2%	100,0%

29. Pokud jsi uvedl(a), že tě rodiče potrestají, napiš jak

.....

39. ____

Znak 39: 0- netrestají

1- fyzický trest

2- zákaz TV či jiné oblíbené činnosti

- 3- zákaz ven
4- kombinace 1+2

			Znak 39					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS	141	1	11	7		160
		REL	88,1%	,6%	6,9%	4,4%		100,0%
	2002	ABS	117	1	8	2	2	130
		REL	90,0%	,8%	6,2%	1,5%	1,5%	100,0%

30. Chtějí rodiče, aby ses učil(a) cizím jazykům ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, je jim to celkem jedno
2. ano, považují to pro mne za velmi důležité

40. ___

			Znak 40		Celkem
			1	2	
ROK	1991	ABS	5	155	160
		REL	3,1%	96,9%	100,0%
	2002	ABS	10	120	130
		REL	7,7%	92,3%	100,0%

31. Učíš se cizím jazykům i mimo rámec povinné školní výuky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano, uved' jaké

41. ___

Znak 41: 1- ne 3- němčina
 2- angličtina 4- ostatní jazyky

			Znak 41					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS		125	19	16		160
		REL		78,1%	11,9%	10,0%		100,0%
	2002	ABS	1	94	16	6	13	130
		REL	,8%	72,3%	12,3%	4,6%	10,0%	100,0%

32. Učí tě cizímu jazyku jeden z tvých rodičů ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ne, přímo mě neučí, ale pomáhá mi
3. ano, učí mě

42. ___

			Znak 42			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	59	79	22	160
		REL	36,9%	49,4%	13,8%	100,0%
	2002	ABS	77	46	7	130
		REL	59,2%	35,4%	5,4%	100,0%

33. Jak často se rodiče dívají na tvé domácí úkoly nebo tě z něčeho zkoušejí ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro nikdy
2. jen když je nějaký malér
3. někdy, spíše namátkou
4. asi tak obden
5. prakticky denně

43. ___

			Znak 43					Celkem
			1	2	3	4	5	
ROK 1991	ABS		15	8	53	43	41	160
	REL		9,4%	5,0%	33,1%	26,9%	25,6%	100,0%
2002	ABS		36	18	50	22	4	130
	REL		27,7%	13,8%	38,5%	16,9%	3,1%	100,0%

34. Vyžaduješ ty sám (sama) pomoc od rodičů při přípravě do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, často se obracím na rodiče, aby mi pomohli
2. pomoc od rodičů vyžaduji jen výjimečně
3. ne, připravuji se sám (sama)

44. ___

			Znak 44				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		1	25	94	40	160
	REL		,6%	15,6%	58,8%	25,0%	100,0%
2002	ABS			18	65	47	130
	REL			13,8%	50,0%	36,2%	100,0%

35. Chtějí rodiče, aby ses každý den připravoval na vyučování ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

45. ___

			Znak 45			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		1	39	120	160
	REL		,6%	24,4%	75,0%	100,0%
2002	ABS			34	96	130
	REL			26,2%	73,8%	100,0%

36. Máš každý den pevně stanovenou dobu pro domácí úkoly a přípravu do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

46. ___

			Znak 46			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		1	135	24	160
	REL		,6%	84,4%	15,0%	100,0%
2002	ABS			110	20	130
	REL			84,6%	15,4%	100,0%

37. Pomáhají ti rodiče s domácími úkoly a s přípravou do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. skoro nikdy
2. jen někdy
3. prakticky denně

47. ___

			Znak 47				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		1	40	111	8	160
	REL		,6%	25,0%	69,4%	5,0%	100,0%
2002	ABS			52	77	1	130
	REL			40,0%	59,2%	,8%	100,0%

38. Když si doma povídáš s rodiči, chtějí, abys mluvil(a) správnou češtinou ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano, často mě opravují

48. _____

			Znak 48			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		1	126	33	160
	REL		,6%	78,8%	20,6%	100,0%
2002	ABS			114	16	130
	REL			87,7%	12,3%	100,0%

39. Zajímají se rodiče o to, co budeš dělat, až skončíš základní školu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. moc je to nezajímá
2. ano, už jsme o tom hovořili
3. ano, velmi jim záleží na tom, kam půjdu a často o tom hovoříme

49. _____

			Znak 49				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		1	3	74	82	160
	REL		,6%	1,9%	46,3%	51,3%	100,0%
2002	ABS			5	64	61	130
	REL			3,8%	49,2%	46,9%	100,0%

40. Shodují se představy rodičů o výběru školy či oboru s tvými představami o tom, co bys chtěl dělat po základní škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, moje představy se s představami rodičů neshodují
2. ano, shodují, ale jen částečně
3. ano, o mé budoucnosti máme stejné představy
4. nevím

50. _____

			Znak 50				Celkem
			1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		9	63	58	30	160
	REL		5,6%	39,4%	36,3%	18,8%	100,0%
2002	ABS		7	61	34	28	130
	REL		5,4%	46,9%	26,2%	21,5%	100,0%

41. Na jakou školu či obor by sis podle názoru tvých rodičů měl podat přihlášku ?

Vypiš konkrétně:

51. _____

Znak 51: 1- gymnasium

2- střední odborná škola s maturitou

3- učební obor

4- není, nejsou rozhodnutí (ev. 9.tř.)

			Znak 51					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		1	34	55	42	28	160
	REL		,6%	21,3%	34,4%	26,3%	17,5%	100,0%
2002	ABS		10	38	50	15	17	130
	REL		7,7%	29,2%	38,5%	11,5%	13,1%	100,0%

42. Na jakou školu či obor bys chtěl ty sám (sama) podat přihlášku ?

Vypiš konkrétně:

Znak 52: totéž co znak 51

52. _____

			Znak 52					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		27	59	43	31	160	
	REL		16,9%	36,9%	26,9%	19,4%	100,0%	
2002	ABS	8	25	60	18	19	130	
	REL	6,2%	19,2%	46,2%	13,8%	14,6%	100,0%	

43. Přejí by si tvoji rodiče, abys jednou studoval na vysoké škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. určitě chtějí, abych šel studovat na vysokou školu
2. asi by si to přáli
3. spíše o tom neuvažují
4. určitě si to nepřejí
5. nevím

53.

			Znak 53					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		29	57	25	6	43	160
	REL		18,1%	35,6%	15,6%	3,8%	26,9%	100,0%
2002	ABS	1	30	58	24	6	11	130
	REL	,8%	23,1%	44,6%	18,5%	4,6%	8,5%	100,0%

44. Víš, jaké vzdělání má tvůj otec ?

Pokud to víš, zaškrtni jen to nejvyšší, kterého dosáhl

1. má základní vzdělání
2. kromě základního vzdělání je vyučen
3. má maturitu na střední škole
4. vystudoval vysokou školu
5. nevím

54.____

			Znak 54					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS	1	6	45	35	45	28	160
	REL	,6%	3,8%	28,1%	21,9%	28,1%	17,5%	100,0%
2002	ABS	10	1	31	35	40	13	130
	REL	7,7%	,8%	23,8%	26,9%	30,8%	10,0%	100,0%

45. Víš, jaké vzdělání má tvoje matka ?

Pokud to víš, zaškrtni jen to nejvyšší, kterého dosáhla

1. má základní vzdělání
2. kromě základního vzdělání je vyučena
3. má maturitu na střední škole
4. vystudovala vysokou školu
5. nevím

55.____

			Znak 55					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		5	35	66	30	24	160
	REL		3,1%	21,9%	41,3%	18,8%	15,0%	100,0%
2002	ABS	10	1	24	54	31	10	130
	REL	7,7%	,8%	18,5%	41,5%	23,8%	7,7%	100,0%

46. Jaké povolání má tvůj otec? Napiš, co dělá a kde pracuje.

Uveď co nejpodrobněji:

.....

56.____

- Znak 56: 0- otázka není zodpovězena nebo otec nepracuje
 1- fyzická práce v průmyslu (např. dělník v ČKD)
 2- fyzická práce ve službách (např. řidič v KOVO, prodavačka atd.)
 3- úředník, zaměstnanec (např. fakturantka, vedoucí družstva)
 4- specialista (všichni VŠ pracující ve výrobě i službách a státní správě, školách, vědě, zdravotnictví)
 5- neví, jaké má otec přesně zaměstnání
 6- jakýkoliv druh soukromé činnosti

		Znak 56							Celkem
		0	1	2	3	4	5	6	
ROK 1991	ABS	6	18	49	22	40	6	19	160
	REL	3,8%	11,3%	30,6%	13,8%	25,0%	3,8%	11,9%	100,0%
2002	ABS	16	13	25	18	29	4	25	130
	REL	12,3%	10,0%	19,2%	13,8%	22,3%	3,1%	19,2%	100,0%

47. Pracuje tvoje matka ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

57. ___

		Znak 57			Celkem
		0	1	2	
ROK 1991	ABS		11	149	160
	REL		6,9%	93,1%	100,0%
2002	ABS	1	15	114	130
	REL	,8%	11,5%	87,7%	100,0%

48. Pokud tvoje matka pracuje, uveď její povolání. Opět napiš, co dělá a kde pracuje.

Uveď co nejpodrobněji:

.....

58. ___

Znak 58: totéž co znak 56

		Znak 58							Celkem
		0	1	2	3	4	5	6	
ROK 1991	ABS	11	1	44	79	18	2	5	160
	REL	6,9%	,6%	27,5%	49,4%	11,3%	1,3%	3,1%	100,0%
2002	ABS	21		30	44	24	1	10	130
	REL	16,2%		23,1%	33,8%	18,5%	,8%	7,7%	100,0%

49. Když vezmeš v úvahu vaši třídu, co bys řekl(a) sám(a) o sobě, o svém prospěchu? Pokus se vybrat z následujících odpovědí tu, která nejlépe vyjadřuje to, co si o sobě myslíš.

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. patřím k nejlepším
2. patřím k průměru, ale v některých předmětech patřím k těm lepším
3. jsem ve všem průměrný a v ničem nevynikám
4. mám podprůměrný prospěch, i když v některých předmětech jsem na tom o něco lépe
5. jsem ve všem podprůměrný

59. ___

		Znak 59					Celkem
		1	2	3	4	5	
ROK 1991	ABS	24	77	37	20	2	160
	REL	15,0%	48,1%	23,1%	12,5%	1,3%	100,0%
2002	ABS	16	72	25	13	4	130
	REL	12,3%	55,4%	19,2%	10,0%	3,1%	100,0%

50. Máš ve třídě kamarády, kamarádky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, mám ve třídě několik dobrých kamarádů, kamarádek
2. ano, mám jednoho nebo dva dobré kamarády, kamarádky
3. ne, nemám ve třídě prakticky žádného kamaráda, kamarádku
4. mám kamarády, kamarádky spíše mimo třídu

60.

			Znak 60					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS			120	25	1	14	160
	REL			75,0%	15,6%	,6%	8,8%	100,0%
2002	ABS	1		87	33		9	130
	REL	,8%		66,9%	25,4%		6,9%	100,0%

51. Když končí letní prázdniny, těšíš se už do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano
2. moc ne
3. vůbec ne

61. ____

			Znak 61			Celkem
			1	2	3	
ROK 1991	ABS		28	97	35	160
	REL		17,5%	60,6%	21,9%	100,0%
2002	ABS	30		50	50	130
	REL	23,1%		38,5%	38,5%	100,0%

52. Jak vypadá tvoje příprava do školy ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. denně se připravuji na všechny předměty na druhý den
2. denně se připravuji, ale vždy jen na některé předměty
3. učím se jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka
4. učím se prakticky až když zjistím, že mi hrozí špatná známka na vysvědčení
5. neučím se skoro vůbec

62. ____

			Znak 62						Celkem
			0	1	2	3	4	5	
ROK 1991	ABS		2	9	64	70	9	6	160
	REL		1,3%	5,6%	40,0%	43,8%	5,6%	3,8%	100,0%
2002	ABS			6	29	76	8	11	130
	REL			4,6%	22,3%	58,5%	6,2%	8,5%	100,0%

53. Když dostaneš horší známku než obvykle, jsi z toho nešťastný (nešťastná)?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, dost mě to trápí
2. ne, příliš mi to nevadí

63. ____

			Znak 63			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS			130	30	160
	REL			81,3%	18,8%	100,0%
2002	ABS	5		83	42	130
	REL	3,8%		63,8%	32,3%	100,0%

54. Jaký je vlastně tvůj názor na školu ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ve škole se naučím spoustu potřebných věcí
2. škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí
3. školu považuji za plýtvání časem

64. ____

			Znak 64				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS		66	93	1	160
		REL		41,3%	58,1%	,6%	100,0%
	2002	ABS	1	28	92	9	130
		REL	,8%	21,5%	70,8%	6,9%	100,0%

55. Stává se ti, že máš pocit, že jsi dobře připraven(a) na vyučování, a přesto dostaneš špatnou známku ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. někdy ano
3. ano, poměrně často

65.____

			Znak 65			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	16	136	8	160
		REL	10,0%	85,0%	5,0%	100,0%
	2002	ABS	15	102	13	130
		REL	11,5%	78,5%	10,0%	100,0%

56. Máš ve škole nějaké oblíbené předměty ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně uveď oblíbené předměty:

1. ne, nemám žádné oblíbené předměty
2. ano, mám a jsou to především

66.____

67.____

Znak 66: 1- nemá oblíbené předměty
2- má oblíbené předměty

			Znak 66			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		12	148	160
		REL		7,5%	92,5%	100,0%
	2002	ABS	1	41	88	130
		REL	,8%	31,5%	67,7%	100,0%

Znak 67: 1- M, F, Ch, B, *informatika
2- Z, D, Čj a další jazyky, OV
3- TV, Pracovní výchova, Rodinná výchova
4- Kombinace některého z předmětů skup. 1+2
5- Kombinace některého z předmětů skup. 1+3
6- Kombinace některého z předmětů skup. 2+3
7- uvádí neuspořádaně předměty ze všech skupin

			Znak 67								Celkem
			0	1	2	3	4	5	6	7	
ROK	1991	ABS	12	13	17	37	19	14	32	16	160
		REL	7,5%	8,1%	10,6%	23,1%	11,9%	8,8%	20,0%	10,0%	100,0%
	2002	ABS	42	12	6	15	13	24	9	9	130
		REL	32,3%	9,2%	4,6%	11,5%	10,0%	18,5%	6,9%	6,9%	100,0%

57. Máš ve škole nějaké neoblíbené předměty ?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně uveď neoblíbené předměty:

1. ne, nemám žádné neoblíbené předměty
2. ano, mám a jsou to především

68.____

69. ____

			Znak 68			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		28	132	160
		REL		17,5%	82,5%	100,0%
	2002	ABS	3	15	112	130
		REL	2,3%	11,5%	86,2%	100,0%

			Znak 69							Celkem	
			0	1	2	3	4	5	6		7
ROK	1991	ABS	28	71	8	7	32	5	3	6	160
		REL	17,5%	44,4%	5,0%	4,4%	20,0%	3,1%	1,9%	3,8%	100,0%
	2002	ABS	20	26	12	7	29	7	6	23	130
		REL	15,4%	20,0%	9,2%	5,4%	22,3%	5,4%	4,6%	17,7%	100,0%

58. Měl(a) jsi za poslední dva roky větší problémy s některým ze tvých učitelů ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, neměl
2. ano, měl

70. ____

			Znak 70		Celkem
			1	2	
ROK	1991	ABS	113	47	160
		REL	70,6%	29,4%	100,0%
	2002	ABS	87	43	130
		REL	66,9%	33,1%	100,0%

59. Měli s tímto učitelem obdobné problémy i někteří tvoji spolužáci ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne, neměli
2. ano, měli

71. ____

			Znak 71			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	9	73	78	160
		REL	5,6%	45,6%	48,8%	100,0%
	2002	ABS	28	52	50	130
		REL	21,5%	40,0%	38,5%	100,0%

60. Má ten, kdo je ve vaší třídě podle tvého názoru nejchytřejší, také nejlepší známky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ne
2. ano

72. ____

			Znak 72			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	2	31	127	160
		REL	1,3%	19,4%	79,4%	100,0%
	2002	ABS	1	39	90	130
		REL	,8%	30,0%	69,2%	100,0%

61. Myslíš si, že až budeš starší, využiješ to, co ses naučil(a) na základní škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, jsem o tom přesvědčen(a)
2. ano, ale využiji jen něco

3. myslím, že většinu věcí vůbec nevyužiji

73. _____

			Znak 73				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		1	50	100	9	160
	REL		,6%	31,3%	62,5%	5,6%	100,0%
2002	ABS			26	85	19	130
	REL			20,0%	65,4%	14,6%	100,0%

62. Uvažoval(a) jsi o tom, že bys studoval(a) na vysoké škole ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. určitě bych chtěl(a) studovat na vysoké škole
2. nejsem si zatím jist(a), ale asi bych chtěl(a) studovat vysokou školu
3. nejsem si zcela jist(a), ale spíše ne
4. rozhodně nechci studovat na vysoké škole
5. nevím, ještě jsem o tom neuvažoval(a)

74. _____

			Znak 74					Celkem
			1	2	3	4	5	
ROK 1991	ABS		28	28	38	41	25	160
	REL		17,5%	17,5%	23,8%	25,6%	15,6%	100,0%
2002	ABS		25	36	34	18	17	130
	REL		19,2%	27,7%	26,2%	13,8%	13,1%	100,0%

63. Jistě sis všiml(a), že některé věci jsou pro tvůj život důležitější než jiné. Pokus se v předloženém seznamu označit, co ty sám (sama) považuješ za důležité pro svůj život

Zaškrtni vpravo u každé z věcí označených písmeny A - S číslo jedné z odpovědí:

1. velmi důležité / 2. méně důležité / 3. nedůležité

- | | | | | |
|--|---|---|---|-----------|
| A. abych žil(a) s otcem a s matkou ve správné rodině | 1 | 2 | 3 | 75. _____ |
| B. abych žil(a) ve zdravém životním prostředí | 1 | 2 | 3 | 76. _____ |
| C. abych byl(a) vzdělaný(á), měl(a) velké znalosti | 1 | 2 | 3 | 77. _____ |
| D. abych hodně cestoval(a), poznával(a) různé země | 1 | 2 | 3 | 78. _____ |
| E. abych se snažil(a) pomáhat všude, kde je potřeba | 1 | 2 | 3 | 79. _____ |
| F. abych dobře vypadal(a), měl(a) pěkný osobní vzhled | 1 | 2 | 3 | 80. _____ |
| G. abych se uměl(a) o sebe postarat, byl(a) samostatný(á) | 1 | 2 | 3 | 81. _____ |
| H. abych byl ve svém budoucím životě úspěšný(á) | 1 | 2 | 3 | 82. _____ |
| I. abych se uměl(a) prosadit, měl(a) dobré nápady | 1 | 2 | 3 | 83. _____ |
| J. abych žil(a) v blahobytu, měl(a) hodně peněz | 1 | 2 | 3 | 84. _____ |
| K. abych žil(a) ve shodě se svojí náboženskou vírou | 1 | 2 | 3 | 85. _____ |
| L. abych měl(a) pocit, že jsem někomu užitečný(á) | 1 | 2 | 3 | 86. _____ |
| M. abych si našel (našla) dobrého životního partnera | 1 | 2 | 3 | 87. _____ |
| N. abych byl(a) tolerantní, žil(a) v dobrém vztahu s lidmi | 1 | 2 | 3 | 88. _____ |
| O. abych mohl(a) být hrdý(á) na zemi, kde jsem se narodil(a) | 1 | 2 | 3 | 89. _____ |
| P. abych se naučil(a) poctivě pracovat, odevzdávat co nejlepší výkon | 1 | 2 | 3 | 90. _____ |
| R. abych se choval(a) vždy tak, aby si mne lidé vážili | 1 | 2 | 3 | 91. _____ |
| S. abych neměl(a) velké zdravotní problémy | 1 | 2 | 3 | 92. _____ |

			Znak 75				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		1	138	15	6	160
	REL		,6%	86,3%	9,4%	3,8%	100,0%
2002	ABS		1	110	16	3	130
	REL		,8%	84,6%	12,3%	2,3%	100,0%

			Znak 76				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	144	12	3	160
		REL	,6%	90,0%	7,5%	1,9%	100,0%
	2002	ABS	2	82	40	6	130
		REL	1,5%	63,1%	30,8%	4,6%	100,0%

			Znak 77				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	106	47	6	160
		REL	,6%	66,3%	29,4%	3,8%	100,0%
	2002	ABS	2	97	27	4	130
		REL	1,5%	74,6%	20,8%	3,1%	100,0%

			Znak 78				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	36	111	12	160
		REL	,6%	22,5%	69,4%	7,5%	100,0%
	2002	ABS	2	46	68	14	130
		REL	1,5%	35,4%	52,3%	10,8%	100,0%

			Znak 79				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS		114	41	5	160
		REL		71,3%	25,6%	3,1%	100,0%
	2002	ABS	2	60	60	8	130
		REL	1,5%	46,2%	46,2%	6,2%	100,0%

			Znak 80				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	42	91	26	160
		REL	,6%	26,3%	56,9%	16,3%	100,0%
	2002	ABS	2	55	62	11	130
		REL	1,5%	42,3%	47,7%	8,5%	100,0%

			Znak 81				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	148	8	3	160
		REL	,6%	92,5%	5,0%	1,9%	100,0%
	2002	ABS	3	116	10	1	130
		REL	2,3%	89,2%	7,7%	,8%	100,0%

			Znak 82				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	101	53	5	160
		REL	,6%	63,1%	33,1%	3,1%	100,0%
	2002	ABS	2	100	25	3	130
		REL	1,5%	76,9%	19,2%	2,3%	100,0%

			Znak 83				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	90	63	5	160
		REL	1,3%	56,3%	39,4%	3,1%	100,0%
	2002	ABS	2	99	28	1	130
		REL	1,5%	76,2%	21,5%	,8%	100,0%

			Znak 84				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	24	85	49	160
		REL	1,3%	15,0%	53,1%	30,6%	100,0%
	2002	ABS	2	45	66	17	130
		REL	1,5%	34,6%	50,8%	13,1%	100,0%

			Znak 85				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	3	21	40	96	160
		REL	1,9%	13,1%	25,0%	60,0%	100,0%
	2002	ABS	5	14	18	93	130
		REL	3,8%	10,8%	13,8%	71,5%	100,0%

			Znak 86				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	4	102	52	2	160
		REL	2,5%	63,8%	32,5%	1,3%	100,0%
	2002	ABS	3	64	51	12	130
		REL	2,3%	49,2%	39,2%	9,2%	100,0%

			Znak 87				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	145	11	3	160
		REL	,6%	90,6%	6,9%	1,9%	100,0%
	2002	ABS	1	105	21	3	130
		REL	,8%	80,8%	16,2%	2,3%	100,0%

			Znak 88				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	140	15	4	160
		REL	,6%	87,5%	9,4%	2,5%	100,0%
	2002	ABS	1	98	25	6	130
		REL	,8%	75,4%	19,2%	4,6%	100,0%

			Znak 89				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	99	56	3	160
		REL	1,3%	61,9%	35,0%	1,9%	100,0%
	2002	ABS	2	53	62	13	130
		REL	1,5%	40,8%	47,7%	10,0%	100,0%

			Znak 90				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	139	16	4	160
		REL	,6%	86,9%	10,0%	2,5%	100,0%
	2002	ABS	1	88	32	9	130
		REL	,8%	67,7%	24,6%	6,9%	100,0%

			Znak 91				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	119	34	6	160
		REL	,6%	74,4%	21,3%	3,8%	100,0%
	2002	ABS	1	92	33	4	130
		REL	,8%	70,8%	25,4%	3,1%	100,0%

			Znak 92				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	140	15	4	160
		REL	,6%	87,5%	9,4%	2,5%	100,0%
	2002	ABS	2	108	15	5	130
		REL	1,5%	83,1%	11,5%	3,8%	100,0%

64. Pokud v předcházejícím seznamu nebylo něco, co považuješ pro svůj budoucí život za důležité, uveď, co to je⁵:

.....
 Znak 93: 0- neuvedeno
 1- ne
 2- uvedeno

93. ___

			Znak 93		Celkem
			0	2	
ROK	1991	ABS	121	39	160
		REL	75,6%	24,4%	100,0%

65. Jsi

1. chlapec
2. děvče

94. ___

⁵ Zjišťováno pouze v roce 1991

			Znak 94		Celkem
			chlapec	děvče	
ROK 1991	ABS		82	78	160
	REL		51,3%	48,8%	100,0%
2002	ABS		66	64	130
	REL		50,8%	49,2%	100,0%

66. Kolik máš sourozenců ?

Vyplň počet:

mám sourozenců

95. _____

			Znak 95					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK 1991	ABS		36	100	19	5		160
	REL		22,5%	62,5%	11,9%	3,1%		100,0%
2002	ABS		23	81	20	5	1	130
	REL		17,7%	62,3%	15,4%	3,8%	,8%	100,0%

67. Kolik z tvých sourozenců je starších než ty?

Zaškrtni jednu z odpovědí a případně vyplň počet starších sourozenců:

1. jsem nejstarší

96. _____

2. mám starších sourozenců

97. _____

			Znak 96			Celkem
			0	1	2	
ROK 1991	ABS		35	48	77	160
	REL		21,9%	30,0%	48,1%	100,0%
2002	ABS		6	42	82	130
	REL		4,6%	32,3%	63,1%	100,0%

			Znak 97				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		83	62	14	1	160
	REL		51,9%	38,8%	8,8%	,6%	100,0%
2002	ABS		65	51	12	2	130
	REL		50,0%	39,2%	9,2%	1,5%	100,0%

68. Chodil(a) jsi do mateřské školky ?

Zaškrtni jednu z odpovědí:

1. ano, chodil(a) jsem pravidelně

2. ano, ale chodil(a) jsem jen někdy

3. ne, prakticky jsem do školky nechodil(a)

98. _____

			Znak 98				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS			128	22	10	160
	REL			80,0%	13,8%	6,3%	100,0%
2002	ABS		1	92	27	10	130
	REL		,8%	70,8%	20,8%	7,7%	100,0%

69. Pokud jsi do mateřské školy nechodil(a) pravidelně, vzpomínáš si, kdo se o tebe nejčastěji staral(a) ?

Vypiš:

99. ___

Znak 99: 0- chodil do školky pravidelně, takže otázka nezodpovězena

1- matka (popř. otec)

2- prarodiče (babička, dědeček)

3- jiné osoby

4- *kombinace 1 + 2

			Znak 99					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS	131	17	11	1		160
		REL	81,9%	10,6%	6,9%	,6%		100,0%
	2002	ABS	89	12	15	7	7	130
		REL	68,5%	9,2%	11,5%	5,4%	5,4%	100,0%

70. Kdo všechno kromě tebe u vás doma bydlí ?

Zaškrtni vpravo u každé osoby označené písmeny A - G číslo jedné z odpovědí: 1. ano 2. ne

- A. otec 1 2 100. ___
- B. matka 1 2 101. ___
- C. vlastní sourozenci 1 2 102. ___
- D. nevlastní sourozenci 1 2 103. ___
- E. dědeček 1 2 104. ___
- F. babička 1 2 105. ___
- G. někdo další, uveď kdo 1 2 106. ___
- 107. ___

			Znak 100			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		127	33	160
		REL		79,4%	20,6%	100,0%
	2002	ABS	6	108	16	130
		REL	4,6%	83,1%	12,3%	100,0%

			Znak 101			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS		159	1	160
		REL		99,4%	,6%	100,0%
	2002	ABS	1	129		130
		REL	,8%	99,2%		100,0%

			Znak 102			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	2	111	47	160
		REL	1,3%	69,4%	29,4%	100,0%
	2002	ABS	18	92	20	130
		REL	13,8%	70,8%	15,4%	100,0%

			Znak 103			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	11	4	145	160
		REL	6,9%	2,5%	90,6%	100,0%
	2002	ABS	42	6	82	130
		REL	32,3%	4,6%	63,1%	100,0%

			Znak 104			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	6	5	149	160
		REL	3,8%	3,1%	93,1%	100,0%
	2002	ABS	40	4	86	130
		REL	30,8%	3,1%	66,2%	100,0%

			Znak 105			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	6	15	139	160
		REL	3,8%	9,4%	86,9%	100,0%
	2002	ABS	38	4	88	130
		REL	29,2%	3,1%	67,7%	100,0%

			Znak 106			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	22	25	113	160
		REL	13,8%	15,6%	70,6%	100,0%
	2002	ABS		27	103	130
		REL		20,8%	79,2%	100,0%

Znak 107: 1- takto kódujeme, jestliže dítě uvedlo v rodině přítomnost zvířete (pes, kočka, morče apod.)

			Znak 107		Celkem
			0	1	
ROK	1991	ABS	140	20	160
		REL	87,5%	12,5%	100,0%
	2002	ABS	104	25	129
		REL	80,6%	19,4%	100,0%

71. Které z následujících věcí máš ?

Zaškrtni vpravo u každé věci označené písmeny A - J číslo jedné z odpovědí:

1. mám sám (sama) / 2. mám dohromady se sourozencem (sourozenci) / 3. nemám

A. walkmana	1	2	3	108. ___
B. kolo	1	2	3	109. ___
C. cyklotrial	1	2	3	110. ___
D. magnetofon	1	2	3	111. ___

E. fotoaparát	1	2	3	112.	___
F. vybavení pro lyžování	1	2	3	113.	___
G. knihovnu	1	2	3	114.	___
H. vlastní pokoj	1	2	3	115.	___
I. počítač	1	2	3	116.	___
J. hudební nástroj,	1	2	3	117.	___
jaký:				118.	___

			Znak 108				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		96	40	24	160	
	REL		60,0%	25,0%	15,0%	100,0%	
2002	ABS	1	116	7	6	130	
	REL	,8%	89,2%	5,4%	4,6%	100,0%	

			Znak 109				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		135	7	18	160	
	REL		84,4%	4,4%	11,3%	100,0%	
2002	ABS	3	114	1	12	130	
	REL	2,3%	87,7%	,8%	9,2%	100,0%	

			Znak 110				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	7	38	5	110	160	
	REL	4,4%	23,8%	3,1%	68,8%	100,0%	
2002	ABS	20	14	1	95	130	
	REL	15,4%	10,8%	,8%	73,1%	100,0%	

			Znak 111				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		64	70	26	160	
	REL		40,0%	43,8%	16,3%	100,0%	
2002	ABS	4	81	31	14	130	
	REL	3,1%	62,3%	23,8%	10,8%	100,0%	

			Znak 112				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS		77	34	49	160	
	REL		48,1%	21,3%	30,6%	100,0%	
2002	ABS	12	64	26	28	130	
	REL	9,2%	49,2%	20,0%	21,5%	100,0%	

			Znak 113				Celkem
			0	1	2	3	
ROK 1991	ABS	1	114	6	39	160	
	REL	,6%	71,3%	3,8%	24,4%	100,0%	
2002	ABS	9	75	9	37	130	
	REL	6,9%	57,7%	6,9%	28,5%	100,0%	

			Znak 114				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS		94	56	10	160
		REL		58,8%	35,0%	6,3%	100,0%
	2002	ABS	2	68	46	14	130
		REL	1,5%	52,3%	35,4%	10,8%	100,0%

			Znak 115				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	1	55	81	23	160
		REL	,6%	34,4%	50,6%	14,4%	100,0%
	2002	ABS	2	55	58	15	130
		REL	1,5%	42,3%	44,6%	11,5%	100,0%

			Znak 116				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	3	9	25	123	160
		REL	1,9%	5,6%	15,6%	76,9%	100,0%
	2002	ABS		42	65	23	130
		REL		32,3%	50,0%	17,7%	100,0%

			Znak 117				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	2	61	19	78	160
		REL	1,3%	38,1%	11,9%	48,8%	100,0%
	2002	ABS	14	34	14	68	130
		REL	10,8%	26,2%	10,8%	52,3%	100,0%

Znak 118: 1- má kytaru
2- ostatní hudební nástroje

			Znak 118				Celkem
			0	1	2	3	
ROK	1991	ABS	78	44	38		160
		REL	48,8%	27,5%	23,8%		100,0%
	2002	ABS	84	11	34	1	130
		REL	64,6%	8,5%	26,2%	,8%	100,0%

72. Pokud vlastníš ty sám (sama) nebo se sourozenci nějakou další věc, která je pro tebe velmi důležitá, uveď, co to je:

.....

119. __

Znak 119: 0- nevedl žádnou skutečnost
1- uvedl nějakou materiální věc
2- zvíře
3- něco jiného
4- *kombinace 1 + 2

			Znak 119					Celkem
			0	1	2	3	4	
ROK	1991	ABS	107	28	20	5		160
		REL	66,9%	17,5%	12,5%	3,1%		100,0%
	2002	ABS	62	54	8		6	130
		REL	47,7%	41,5%	6,2%		4,6%	100,0%

73. Na závěr bychom se tě rádi zeptali, zda nemáš nějaké přání, jehož splnění by tě učinilo šťastným (šťastnou).
Můžeš uvést, jaké je to přání ?

..... 120.____
 121.____
 122.____
 123.____

Znak 120: 1- nemá žádné přání nebo ho odmítá sdělit
2- přání má a je uvedeno

			Znak 120			Celkem
			0	1	2	
ROK	1991	ABS	2	25	133	160
		REL	1,3%	15,6%	83,1%	100,0%
	2002	ABS	5	27	98	130
		REL	3,8%	20,8%	75,4%	100,0%

Znak 121: 1- škola Zelená
2- škola Žlutá
3- škola Modrá

			Znak 121			Celkem
			1	2	3	
ROK	1991	ABS	27	55	78	160
		REL	16,9%	34,4%	48,8%	100,0%
	2002	ABS	33	38	59	130
		REL	25,4%	29,2%	45,4%	100,0%

DĚTI V BILANCÍCH SVÉHO „POZNÁNÍ“¹

Stanislav Štech

OBSAH

Úvod – poznatkové bilance

Stejná strukturace světa jako před deseti lety

Podcenění sociálně vztahových témat a reflexe vlastní osoby

Antropologický význam rané/elementární socializace?

Škola – zdroj intelektuálních základů a předmět větší kritičnosti

Mimoškolní zdroje poznání – pokles významu rodiny

Rozdíly mezi žáky

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

„Děťští“ chlapci se starostí o zvládnutí nároků sociálního života

Proškolně zaměřeni chlapci s fantazijním „řešením“ budoucnosti

Závěr: jací jsou a co se změnilo?

Literatura

ÚVOD – POZNATKOVÉ BILANCE

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

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

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

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

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

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

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

STEJNÁ STRUKTURACE SVĚTA JAKO PŘED DESETI LETY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PODCENĚNÍ SOCIÁLNĚ VZTAHOVÝCH TÉMAT A REFLEXE VLASTNÍ OSOBY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANTROPOLOGICKÝ VÝZNAM RANÉ/ELEMENTÁRNÍ SOCIALIZACE?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ŠKOLA – ZDROJ INTELEKTUÁLNÍCH ZÁKLADŮ A PŘEDMĚT VĚTŠÍ KRITICHNOSTI

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

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

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

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

* - statisticky významné rozdíly

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MIMOŠKOLNÍ ZDROJE POZNÁNÍ – POKLES VÝZNAMU RODINY

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

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

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

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

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

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

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

* - statisticky významné rozdíly

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

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

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

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

ROZDÍLY MEZI ŽÁKY

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

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

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

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

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

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

Za druhé, signalizuje zvládnutí cizích jazyků.

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

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

Pro ilustraci si uvedme několik bilancí takových dívek:

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

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

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

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

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

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

„Děťší“ chlapci se starostí o zvládnutí nároků sociálního života

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

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

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

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

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

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

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

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

Pro ilustraci opět uvedu několik vybraných bilancí:

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

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

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

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

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

Proškolně zaměřeni chlapci s fantazijním „řešením“ budoucnosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uvedme některé bilance takových chlapců:

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

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

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

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

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

ZÁVĚR: JACÍ JSOU A CO SE ZMĚNILO?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PŘÍLOHY

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

Základní oblasti života (v % četností):

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

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

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

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

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

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

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

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

* významný posun

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

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

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

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

* - významné posuny

PŘEDSTAVY O BUDOUCNOSTI

Ida Viktorová

OBSAH

Úvod

Změny systému školství

Střední školy a střední odborná učiliště

Výběr střední školy v naší třídě

Školní prospěch

Škola očima dětí

Systém zkoušek a obsahová stránky školy

Rodinná situace

Změny v životě rodiny

Práce pro školu

Rozdíly v dětských postupech volby školy a kariérových strategiích

První skupina: učni

Druhá skupina: učni směřující k profesionalitě

Třetí skupina: učni z nouze

Čtvrtá skupina: ambiciózní studenti

Pátá skupina: studenti s otevřenou budoucností

Šestá skupina: tradiční středoškoláci

Sedmá skupina: „noví studenti“

Závěr

Literatura

ÚVOD

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

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

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

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

*poprvé do školy...*² Pisatel tu vlastně musí strukturovat svůj život, zpracovat dosavadní školní docházku a stylizovat také nějak svá přání do budoucnosti. Nám tyto texty dovolují sledovat, jak děti propojují minulost s budoucností, jaké další významy dávají své současné situaci.

ZMĚNY SYSTÉMU ŠKOLSTVÍ

V současnosti se děti nacházejí v poněkud jiném školském systému, nežli před deseti lety. Celý druhý stupeň základní školy je ovlivněn odchody žáků na víceletá gymnázia. To je možná jeden z důvodů, proč po devátém ročníku příliš děti o gymnázium zájem nejeví (v naší třídě směřují na gymnázium pouze dva žáci a jen jeden je u přijímacího řízení úspěšný), příčin je však více. Mění se i nabídka středních škol a učilišť. Protože vzrůstá počet i různorodost oborového zaměření škol, vznikají úplně nové typy škol, rozšiřuje se i nabídka a možnosti dětí zde studovat. Také učiliště nabízejí zajímavé obory s maturitou, místy dokonce tak prestižní, že je o ně vyšší zájem nežli o některé střední školy. Stírá se tak, dříve jednoznačný, rozdíl mezi učilištěm a střední školou. Kvalita některých střední škol nebo jejich oborů klesá, u jiných zůstává stabilní, roste prestiž zajímavých oborů učilišť (např. zaměřených na výpočetní techniku apod.), některé jsou však zcela mimo zájem. Děti se tak při dobré rozvaze a přípravě mohou hlásit na více škole, mají lepší možnost se umístit tam, kam chtějí.

Na první pohled si každý, kdo dnes přijde do školy oproti minulosti uvědomí větší volnost, ale také menší míru disciplinace, která zasahuje jak pracovní úsilí dětí, tak sociální vztahy mezi dětmi i mezi dětmi a učiteli, zprostředkovaně i rodiči. Škola je liberálnější.

Díky změnám v systému středních škol mizí na jedné straně část nervozity, fatálnost rozhodnutí s malou možností nápravy, která byla dána v minulosti třeba zkaženými zkouškami na střední školu. Na straně druhé přestalo být přijímací řízení na střední školy jednoznačným zdrojem posilování disciplíny a pracovní mobilizace jako dříve. Velký vějíř škol a dalších zařízení, na které děti odcházejí, vyhovuje nejrozličnějším dětským strategiím a postupům a vstupuje nutně i do postupů rodin a učitelů na školách. Tyto jevy však mají některé další zajímavé souvislosti, které již nejsou tak zřetelně vidět na první pohled.

S větší liberálností prostředí, ve kterém se dnes pohybují, jsou méně jasné momenty, které děti posunují v jejich školní kariéře a které predikují jejich úspěšnost. Nicméně určité prvky systému si udržují svou stabilitu, například školní prospěch. I ten však má možná jiné významy nežli dříve.

STŘEDNÍ ŠKOLY A STŘEDNÍ ODBORNÁ UČILIŠTĚ

Jestliže chceme pochopit, jak postupují děti při rozhodování a výběru středních škol, musíme se nejdříve podívat na širší dětskou populaci, minimálně oněch sto dětí, se kterými jsme se setkali jak dnes, tak před deseti lety.³ A teprve v jeho rámci hodnotit jemnější změny, které jsme pozorovali u dětí naší Žluté třídy.

² V datovém souboru jsou však některé rozdíly. Nemáme k dispozici v tomto roce tolik dat získaných přímo do rodičů. Naopak posílili jsme rozsah dat získaných pozorováním a písemnými texty. Texty, které propojují minulost s budoucností se ukázaly být velmi zajímavé. Mají vlastně dvě části, kdy jedna mívá do minulosti, kterou jsme měli možnost s dětmi částečně projít, a druhá naopak strukturuje plány a přání do budoucnosti. Tato studie neobsahuje kompletní analýzu těchto dětských textů, používá jich pro své účely a s vědomím čtenářsky problematických míst jejich interpretace.

³ Výzkum zahrnoval v obou případech několik pražských škol, celkový počet dětí se pohyboval okolo stovky a čísla ze tento původní soubor najdeme především v kapitole M. Rendla (1992), bližší popisy jednotlivých škol pak v kapitole D. Bittnerové (1992).

V současnosti se celkově hlásí jednoznačně více dětí na střední školy. To je asi základní poznatek, který ovšem nikoho příliš nepřekvapí. V celém vzorku, který zahrnul 116 dětí na šesti školách, se na střední školy hlásí 83 dětí, 34 chlapců a 49 dívek (72%), a na učiliště 33 dětí, 21 chlapců a 12 dívek (28%). Ve Žluté třídě je tedy situace trochu odlišná, protože děti oproti celkovému vzorku směřují na učiliště relativně často; 11 dětí (46%) jde na učební obory, a 13 (54%) na střední školy.

V naší škole však byla situace odlišná již před deseti lety. Děti si vybíraly méně často gymnázia a střední školy a více učební obory (okolo 45% odešlo na učební obory podobně jako letos), nežli děti celého vzorku. Máme tu velmi podobnou situaci jako před deseti lety: počet dětí, které jdou na střední školy, se zvýšil minimálně. Důvody můžeme hledat jak v populaci, která do naší školy děti vysílá a která, přinejmenším z pohledu vzdělání rodičů, zůstává podobná situaci před deseti lety. Dalším důvodem je existence dyslektických tříd, ze kterých v šestém ročníku přišlo osm dětí a ty si jednoduše volí pouze učební obory.

Prospěch našich dětí před deseti lety byl veskrze průměrný na škole i mimo ni (1,89 těsně před přijímacím řízením), v současné třídě je to 1,78 (ovšem rozptýl je od 1,00 – 2,94) To nám dovoluje dobře srovnávat obě skupiny, které podobně vycházejí o obou výzkumných šetřeních, přinejmenším v základních charakteristikách.

VÝBĚR STŘEDNÍ ŠKOLY V NAŠÍ TŘÍDĚ

Ve Žluté třídě jsme sledovali stabilní skupinu dětí po několik let. V devátém ročníku tak před námi stojí dvacet čtyři žáků se svou volbou nové školy (současná skupina).⁴ Kam nastoupí?

učební obory:

Jakub – kuchař
Martin – kuchař
Michal – číšník
Zdeněk – kuchař
Dominik – zámečnick
Petr – automechanik

Martina – cukrářka
Lída – servírka
Kateřina – kuchařka
Barbora – zahradnice
Květa – brašnářka

střední školy:

Šimon – SPŠ elektrotechnická
Pavel – SPŠ elektrotechnická
Kája – SPŠ elektrotechnická
Tomáš – SPŠ dopravní
Honza – gymnázium

Klára – obchodní akademie
Barbora – obchodní akademie
Pavla – obchodní akademie
Petra – obchodní akademie
Táňa – obchodní akademie
Šárka – ekonomické lyceum
Tonka – SPgŠ a gymnázium
Pavlína – SZŠ – zdrav. laborant

Tučně jsme zvýraznili děti, které budeme potkávat v textu často jako představitele určitých typických skupin a směrů. Jejich stínové protějšky tvoří skupina dětí, které ukončily základní školu před deseti lety.⁵

⁴ Pro jednoznačné rozlišení nazýváme „současnou“ skupinou děti ty žáky, kteří ukončili základní školní docházku v roce 2003, a „původní“ skupinou ty, které byly v podobné situaci přibližně před deseti lety v roce 1992. Osudy původní skupiny jsou zaznamenány v publikaci „Co se v mládí naučíš...“(1992).

⁵ Výběr se nyní může zdát nesrozumitelný, ale sleduje logiku dalšího vývoje a potřeb tohoto textu.

učební obory:

Michal – zedník
Richard – tesař
Josef – klempíř

Iveta – dámská krejčová

střední školy:

Jirka – gymnázium
Martin - gymnázium
Mirek - střední průmyslová škola stavební
Pavel – střední průmyslová škola dopravní

Mirka – gymnázium
Míša – soukromá herecká konzervatoř
Gábina – střední zdravotnická škola

Pro zachycení situace dětí na konci základní školy, jsme se rozhodli vstoupit do **trojúhelníku rodina – děti – škola**, který podle našeho názoru tvoří významný kontext veškerého dění okolo odchodů na střední školy a úvah o budoucnosti.

Nejdříve se podíváme na některé podoby školní docházky, které vystupovaly jako důležité z hlediska výběru nové školy a úvah dětí o budoucnosti.

Školní prospěch

Prospěch je jedna z kategorií, které mají velkou stabilitu a význam. Jeho vliv je možná ještě vyšší nežli v minulosti, zvláště v případech, kdy děti přecházejí na střední školy bez přijímacích zkoušek.

Zdálo by se, že by děti mohly mít horší prospěch, protože se ve škole méně snaží, jsou pracovně méně disciplinované. Ale prospěch nic takového neukazuje. Prospěchový průměr je podobný jako u dětí v původní skupině před deseti lety, dokonce o něco malinko lepší. Možná horší je rozložení známek, kdy přibývá dětí s jedničkami, ale současně i dětí s velmi špatným prospěchem: více je čtyřek a dokonce pětěk. Situace je poněkud paradoxní. Roste totiž tlak rodičů na vysvědčení, často bez konsekvencí se školní prací, ale současně klesá hodnota školní známky a její význam pro děti a rodiče (viz dále). Zvyšuje se formálnost školního hodnocení zejména pro rodiče.⁶

Vliv prospěchu při přijetí na střední školy je však relativně velice stabilní.

Středoškoláci mají prospěch velmi slušný,⁷ zvláště dívky jej hodně hlídaly, aby se bez problémů dostaly na své obchodní akademie. Až na Pavlínu mají všechny prospěch do 1,5, Šárka má dokonce již po několik let samé jedničky.

Kluci jsou na tom podobně. Mimo Tomáše tu není horší průměrný prospěch nežli 1,5. Jakmile prospěch pokulhává, je třeba přizpůsobit i volbu školy ve smyslu školy nebo oboru méně prestižního, s menšími nároky na přijímací řízení a množství uchazečů.

U **dětí z učebních oborů** se obvykle naopak setkáme s prospěchem horším. Najdeme tu děti průměrné i velmi slabé; jen tři děti mají průměr lepší než 2,0; tři do 2,3. Ostatní (pět z jedenácti) mají prospěch o průměru od 2,6 do 3,0, což je v našem případě většinou provázeno také čtyřkami z hlavních předmětů, zejména matematiky a českého jazyka.

Opět se můžeme zastavit u výjimek. Michal (2,1) původně chtěl na hotelovou školu, ovšem když v osmé třídě dostal čtyřku z matematiky na vysvědčení, tento cíl zaměnil za učební obor číšník. Petr (1,9) se hlásil na průmyslovou školu, ale kvůli nedostatkům ve studiu

⁶ Rodiče, zvláště někteří, chodili vyjednávat známky na vysvědčení pro svoje děti. Oproti minulé skupině však směřovali rovnou za ředitelem a vedením školy, aby společně tlačili na jednotlivé učitele.

⁷ Škola tradičně děti většinou podpořila, i když si některé tak pěkné známky nezasloužily.

i přípravě na zkoušky se tam nedostal a skončil na učebním oboru automechanik.⁸ Martina (2,1) je velmi pracovitá a věděla, že na učilišti požadují průměr okolo 2,0 a tak věnovala hodně času přípravě do školy a učení, aby vysvědčení bylo co nejlepší. Barbora (1,7) je v opozici vůči rodině a na prospěch nebrala žádné ohledy při hledání školy. A Květa (1,9) má trojky z hlavních předmětů a navíc silný plán dělat své povolání.

Ve skupině původní tomu bylo obdobně. Prospěch i zde byl silný ukazatel možností dítěte v přijímacím řízení a děti i rodiče jej respektovali.⁹

Škola očima dětí

Prospěch dětí je možná stále stejný, je třeba tedy hledat za ním změny v přístupu ke škole a pojetí školy, případně vlivu, který má škola na úvahy o budoucnosti, nejen té školní.

Všechny děti původní i současné skupiny zmiňují vstup do první třídy jako významnou životní událost. Musíme si připomenout, že se jedná o děti okolo patnácti let, ale jejich zážitky z první třídy jsou stále živé.

Šla se mnou do školy maminka, bylo to pěkné... (Pavel, text 1992)

Do školy jsem šel s babičkou. Byla to dlouhá cesta, protože jsme měli fotoaparát a vyfotili jsme celý film. Šel jsem v džínách a zelený mikině. Aktovku mi nesla babička. Došli jsme ke škole rozloučili se a dozvěděl jsem se že mě po škole vyzvedne mamča... (Šimon, text 2003)

Škola bývá viděna jako běh času, který se musí uběhnout a který je už tím sám sobě určitou hodnotou. Prostým absolvováním tolika let v instituci školy se děti dostávají na vyšší stupeň dospělosti, zkušenosti či zralosti. To mají děti původní i současné podobné, i když nacházíme některé rozdíly, ke kterým se dostaneme dále. Iveta například jmenuje jednotlivé školní ročníky spolu s důležitými událostmi jejího školního života.

Do školy jsem nešla sama, ale s mamkou, tedy abych se přiznala, trochu jsem se bála. Další den mě mamka dovedla před školu a já musela do třídy sama na chodbě jsem potkala jednu stejně starou holku řekla, že se jmenuje Sabina a jestli bych s ní nešla do třída já řekla ano a od té doby jsme byli nejlepší kamarádky až do 4 třídy se nedělo nic jen pár blbých známek taky jsme se pohádala se Sabynou, ale v 5. třídě si sabina začala nějak všimát petry, která už chodí od 1. třídy k nám, asi jí byla petra milejší mně dávala stranou. Párkrát se s Petrou pohádala a šla za mnou takže dolezala. V 6. třídě už se mnou Sabina vůbec nepromluvila a já s Petrou protože vlastně ona si jí taky všimála a staly se z nich nejlepší kamarádky, Pak přišla Gábina a začala se zajímat o Petru a Sabinu, možná i o mě, ale nejvíc o kluky. V sedmé třídě je to těžké, všechno je úplně naopak, učení a holky a kluci, no všechno. V osmé třídě byly stejný holky a pořád do kolečka na byli jsme starší a chytřejší. Teď je mi 15 let... (Iveta, text, 1992)

Školní život má různé podoby, různé stránky, které skládají jeho význam pro jednotlivé děti: je tu učení a učební předměty, známkování a hodnocení, učitelé, kamarádi (jak jsme viděli výše u Ivety). Tyto oblasti jsou pro děti v různou dobu a také v různé míře důležité, víceméně příjemné nebo nepříjemné, žádoucí i nežádoucí. A zde již pozorujeme rozdíly mezi dětmi původními a současnými. Je třeba vyzdvihnout zejména to, že v původní skupině nacházíme **obsahové výukové prvky školy, třeba jednotlivé předměty, daleko více**. Objevují se odkazy na učební látku a její kvality, jak v rozhovorech, tak textech dětí: *bavil mě dějepis, zeměpis mi moc nešel, zhoršil jsem se hlavně v matematice, fyziku budu ještě hodně*

⁸ Všechny děti, které se dostaly na střední školy měly prospěch lepší nežli Petrův průměr 1,9.

⁹ Rozložení dětí do prospěchových skupiny a jejich ambice na studium jsou za původní skupinu zpracovány v kapitole M. Rendla: Dotazník – mapování (1992).

potřebovat. Tyto jevy u současných dětí spíše mizí. V textech je nevidíme, v rozhovorech pouze na přímý dotaz. Také v dotazníku děti vyjadřují **pokles zájmu o vyučovací předměty** a jejich vliv na budoucnost a další život považují za mnohem méně významný.¹⁰ Můžeme místy mluvit o částečném vyprázdnění školy v jejím kognitivním pojetí. Zůstávají zmínky o učitelích, případně známkách nebo písemkách, školních akcích nebo kamarádech, kamarádi a kamarádské vazby dokonce posilují.

Obsahové školní položky buď mizí úplně nebo jsou v některých případech nahrazeny novými prvky (*chci pracovat na počítači, ale co jsme dělali ve škole jsem všechno už uměl*), jindy jsou školní předměty vnímány mnohem více obecně. Určitá **obsahová vyprázdněnost** se nám bude opakovaně vracet i v jiných souvislostech dále.

System zkušek a obsahová stránka školy

Nezájem o učivo, tedy i ztráta pocitu určité zábavnosti školních obsahů a jejich významu, vede také k tomu, že učivo a jeho části mají děti málo zpracované, málo strukturované pro sebe jako osobu. V dotazníku třeba vypovídají, že nemají žádné oblíbené předměty (celá třetina dětí), také v rozhovorech vždy velmi dlouho uvažují, nežli zmíní nějakou přitažlivou stránku školní výuky ve smyslu jejího obsahu. Ukážeme si ten rozdíl na citaci textu jednoho chlapce před deseti lety, který je typickou ukázkou strukturace zájmu o předměty a jejich významu pro život. Záměrně jsme vybrali kluka, který jde na učební obor kuchař a není nijak intelektuálně založen. Výňatek z následujícího rozhovoru přináší i některé další zajímavé momenty, ke kterým se postupně budeme dostávat dále: přípravu na přechod do učení nebo školy, role rodičů v přípravě do školy nebo význam školní práce i jejího obsahu.

...Máma mi třeba dost pomáhá, od ní teď umím dost jidel. Jako třeba guláš mi moc nejde, ale umím polívku narychlo. To je z kostky, skládá se to z rejže, trochu pepře a může se tam dát podle chuti koření. Pak se to nechá asi deset minut povařit, pak se do toho daj dvě strouhaný vajíčka, trošku se to nechá povařit a pak se to může podávat s rohlíkem.

Oni se mi rodiče snaží pomáhat každý den. Matiku táta protože je silnej v matice, máma zase v češtině. Matika se může hodit, protože tam musím spočítat, kolik je třeba masa na osobu a podle toho kolik je osob, kolik tedy budu potřebovat porcí.

A kdybych na toho kuchaře nešel, šel na jiný obor, tak skoro všude je potřeba čeština, matika a někde i fyzika. (Martin, rozhovor 1992)

Přijímací zkoušky totiž ve skupině původní představovaly zdroj mobilizace pro všechny, i pro ty, kteří je nemuseli dělat, ale byli strženi pracovní vlnou ostatních dětí a učitelů. Učení na zkoušky bylo součástí normální praxe, normou, která byla zjevná ve škole i v rodině, i když v různé míře.

Dnes tato **mobilizace k práci chybí**, zastihuje jen pár žáků, kteří ji navíc často přesunují do času mimo vyučování (přípravné kurzy na středních školách, kroužky na základní škole, domácí příprava, soukromý učitel). Původně bylo hodně zasaženo celé vyučování, dnes minimálně. Učitelé se stále snaží, ale jejich práce mnohdy vyznívá naprázdno. Paní učitelka třeba zadá nějaká cvičení domů (příklad nějakého konkrétního přijímacího testu) a druhý den, když je chce probírat, nikdo je nemá sebou zpracované, ani děti, které jdou ke zkouškám. Zato budou dobře pracovat odpoledne v přípravném kroužku se stejným učitelem.

To je dost typická ukáзка školní práce v naší Žluté třídě. Zdá se pak, že klesly nároky na děti, ale ani ty nejsou vždy naplněny (domácí úkoly nejsou udělány, článek si doma

¹⁰ Podrobnější údaje získané sociologickým dotazníkem viz kapitolu M. Rendla a A. Škaloudové v rámci této publikace.

přečetla jen třetina třídy apod.). Spolu s menším úsilím u domácí přípravy i školní práce, klesá zájem o předměty a jejich hodnota (viz dále).

Snížení nároků je ovšem pouze relativní, protože tu stále jsou osnovy. Ke vstupu na střední školu je stále třeba znát pravopis nebo spočítat „Bělouna“.

Proto není překvapivé, jak v případě některých současných dětí velmi pozitivně zapůsobily přijímací zkoušky. Děti si vyzkoušely, že jsou schopny naplnit své cíle, naučit se velké množství učiva a strukturovat je do typových oblastí, rozvrhnout plán přípravy, podřídit jí další život doma i ve škole apod. V mnoha případech vzrostlo i jejich sebevědomí (Honza, který končí jako šestý nejlepší u přijímacích zkoušek, Pavel, který měl obavy, zda bude přijat, Pavlína, která si nevěřila a chtěla na učební obor, nebo Šimon, který vše zvládl úplně sám) a klesly obavy z náporu učiva na střední škole. Vyučovací předměty tak mohly získat zpět i některé své funkce ve spojitosti s vybíranými obory středních škol.

...S pani učitelkou jsem probral rozdíl mezi slaboproudem a silnoproudem a podle toho jsem si tu školu pak vybral. ...tak jsem toho Bělouna spočítal za jeden měsíc a u zkoušek mě nic moc nepřekvapilo, jen jeden příklad. (Šimon, rozhovor 2003)

Liberální školní atmosféra pak vyhovuje pouze některým dětem, které si nacházejí zdroje mobilizace samy pro sebe. Vinu nelze rozhodně zjednodušeně připsat učitelům, protože ti jsou, stejně jako rodiče, jak uvidíme dále, v pasti současného systému výchovy a vzdělávání u nás. Malý význam školy pro současnost i budoucnost, tak jak jej vidí děti, je jen logickým průvodcem malého pracovního nasazení a nízkých nároků, tedy školní nudy, kterou musí pociťovat nejen ony, ale i učitelé. Je nejspíše odrazem nezvládnutého pádu do liberální výchovy po revoluci 1989.

RODINNÁ SITUACE

Škola leží v jedné ze starších pražských čtvrtí a dala by se považovat spíše za sociálně „horší“. Populace je zde však smíšená, do školy navíc docházejí děti i z jiných částí Prahy. Vzorek našich dětí je poznamenán i tím, že některé děti odešly během školní docházky na víceletá gymnázia a v šesté třídě naopak přišla silná skupina dětí z dyslektických tříd. Jedná se o Martina, Dominika, Lídu, Kateřinu, a Květu (všichni odcházejí do učňovských oborů), z původní skupiny pak o Michala a Josefa (také jde o učně).

Podívejme se proto podrobněji na některé základní sociologické charakteristiky, především na vzdělání rodičů.

Děti v současné skupině, které jdou **na střední školy**, mají většinou rodiče nejméně s dosaženým středoškolským vzděláním, v šesti případech ze třinácti dosáhli oba rodiče středoškolského vzdělání. Dvě děti této skupiny mají oba rodiče vysokoškoláky, dvě děti jednoho. U dvou dětí má středoškolské vzdělání pouze jeden rodič, druhý je vyučen. A pouze v jednom případě, u Šimona, jsou oba rodiče pouze vyučeni. Šimon je však zvláštní případ. Otec mu již zemřel, maminka je nemocná a Šimon je víceméně hlavou rodiny se zvykem se samostatně rozhodovat a řídit svůj život. Prosadil si u matky elektrotechnickou průmyslovku a radil se svými spolužáky a jejich rodiči (rodiči Káji a Honzy), napodoboval jejich přípravu. A uspěl.

Obě děti, kde jeden z rodičů je pouze vyučen (Karolina a Pavlína), měly s rozhodováním své problémy, trochu i obavy z náročnosti studia. Karolina má ovšem velmi dobrý prospěch po celou dobu docházky na ZŠ, a proto ji také učitelé hodně tlačili ke středoškolskému vzdělání, když byla nerozhodná. Pavlína chtěla jít na učební obor zahradnice, ale její nejlepší kamarádka a její maminka ji přesvědčily o nutnosti středoškolského studia a hodně ji v tomto

rozhodnutí podporovaly. Pavlína se pak rozhodla zkusit obor zdravotního laboranta na zdravotnické škole.

V případech současných dětí, které odcházejí **do učebních oborů**, je to komplikovanější; najdeme zde rodiče se základním vzděláním bez vyučení i rodiče vysokoškoláky. Přesto však, při srovnání obou skupin, zde převažují rodiče s nižším vzděláním, nejčastěji také vyučení. Ve čtyřech případech jsou oba rodiče vyučení, ve dvou má jeden základní vzdělání a druhý je vyučen, ve dvou je jeden rodič vyučen a druhý má středoškolské vzdělání, ve dvou případech jsou rodiče se středoškolským vzděláním oba a nakonec v jednom je tu kombinace střední školy u otce a vysoké školy u matky. Tedy situace je mnohem méně homogenní nežli v případě skupiny dětí, která odchází na střední školy.

I zde můžeme pracovat s „výjimkami“ a najít konsekvence rozhodnutí dětí, které vzdělání rodičů „nerespektují“. Jakub má oba rodiče středoškoláky, ale dlouhodobě také velmi špatný prospěch (průměr 2,8; čtyřky s matematiky i českého jazyka). Jakub nechce studovat, i když není hloupý, hodně čte a dost toho zná. Petr je na tom s rodiči podobně, ale jeho příprava na zkoušky, ani prospěch neodpovídaly požadavkům dosti prestižní školy (průměr 1,9; dvojka z češtiny, trojka z matematiky). Souhra neúplně zvládnutých přijímacích zkoušek a horšího prospěchu jej z průmyslovky vyřadila. Barbora z učitelské rodiny pak je v tvrdém boji s rodiči, mění jednu školu za druhou a odmítá jít dále studovat. Její prospěch je přitom relativně slušný, průměr 1,8; dvojka z češtiny, trojka z matematiky.¹¹ Volba učebního oboru hovoří spíše o trucu vůči rodině nežli nějakém zájmu o obor.

V původní skupině je situace obdobná. Rodiče všech dětí, které jdou studovat, jsou nejméně středoškolsky vzdělání, pouze Pavel má tatínka s výučním listem. Rodiče dětí, které se „jdou učit“, Michala, Richarda a Josefa, jsou oba vyučení, maminka Ivety má střední školu.

Vidíme, že děti přibližně respektují vzdělávací cíle podle vzoru rodičů. Výjimky jsme měli jak ve skupině původní, tak nyní, a právě ty pro nás mohou být velmi zajímavé. Dnes by se asi očekávalo, že děti zamíří výše, nežli jejich rodiče, minimálně díky rozšířené nabídce středních škol. V celém vzorku tomu tak opravdu je, v naší třídě máme specifickou skupinu učňovských dětí, které pocházejí často z dyslektických tříd, ale i děti, které nezvládly své záměry realizovat (Michal a Petr).

Díky teoriím sociální reprodukce již dlouho víme, že děti, jejichž rodiče mají nižší stupeň vzdělání, mají i menší statistickou pravděpodobnost, že ony získají vyšší vzdělání. Již Rendl¹² v našem původním výzkumu a původním vzorku zjišťuje, že děti, jejichž rodiče nedosáhli alespoň středoškolského vzdělání, musí mít mnohem lepší prospěch, aby měly odvahu, možná i chuť jít na střední školy, nežli děti z rodiči se vzděláním vyšším. Měříme-li školní výsledky dětí, je situace stále obdobná.¹³

My jsme ovšem na začátku řekli, že se situace mění, že stoupá nabídka studijní oborů, že velká část dětí dochází na střední školy, dokonce i ti, kteří by zřejmě před deseti lety tento krok neudělali, nebo by v něm neuspěli.

Keller tvrdí, že masové rozšíření vzdělání vedlo k dvěma protikladným důsledkům. Na jedné straně je to nezbytná podmínka pro člověka s aspiracemi, tedy nahradilo vhodný původ, na druhé straně přestalo být postačující podmínkou pro zaujetí určitého místa ve společnosti (s postupující inflací hodnoty vzdělání). „Důsledky jsou paradoxní. Zatímco v minulosti bylo zpravidla zapotřebí narodit se ve správné rodině a mít za sebou dostatečný kulturní a sociální kapitál, měl-li člověk vážněji pomýšlet na možnost vysokoškolského studia, je nyní relativně

¹¹ Průměr prospěchu a známky pocházejí z konce osmé třídy, v polovině deváté byly ve většině případů velmi podobné.

¹² Viz Rendla (1992).

¹³ Výzkumy v této oblasti z posledních let zmiňuje ve svém článku Průcha (2003), za sociology můžeme jmenovat třeba studii Katrňáka (2002), který se snaží hledat i vnitřní mechanismy tohoto jevu v našem prostředí.

snadné stát se vysokoškolačkem. Je však třeba zpravidla narodit se ve správné rodině a mít za sebou dostatečně silný kulturní a sociální kapitál, má-li absolvent školy získat přístup k opravdu atraktivní sociálněprofesní pozici.“ (Keller, 1997, s. 109)

Vzhledem ke Kellerovi chceme zdůraznit, že podobné otázky si lze klást již na úrovni základní školy, kde k určité diferenciaci dětí dochází a budoucí rozdíly se rodí. Část problémů se zřejmě posouvá na střední školy, kam hodně dětí volně přechází bez přijímacích zkoušek. Tam však náš současný výzkum nedosáhl. Musíme tedy hledat možné zdroje diferenciaci dětí v souvislostech s celkovými změnami života rodiny, ale také přímo ve výchovných postupech rodičů, učebních praktikách dětí a strategiích výběru školy (zprostředkovaně tedy i v kvalitách vybrané školy). U nás budou typickými představiteli hraniční skupiny oscilující v prostoru mezi lepšími učitelskými obory a horšími středními školami Petr, Michal, Pavlína a Karolína.

Podíváme se nejprve na změny života dětí a jejich rodin obecně a teprve poté se soustředíme na rozdíly mezi nimi.

Změny v životě rodiny

Mění se především životní styl rodin, ve kterých děti vyrůstají. Rodina zkrátka vypadá dnes jinak a její kvality nemohou nemít dopad na chování dětí a jejich budoucnost. Na první pohled by se mohlo zdát, že úloha rodiny a rodičů klesá spolu s větší uvolněností a liberálností ve výchově, a tedy i v chování k dětem vůbec. Děti mají méně problémů prosadit svá rozhodnutí, jsou úspěšnější ve vyjednávání s rodiči o výběru školy, oboru, ale i v prosazování svých dalších záměrů, např. trávení volného času, návštěvy zájmových kroužků, sportů, přípravě do školy. Vliv rodiny však zůstává velmi významný a důležitý, pouze jeho projevy jsou jiné.

Přesto obecně platí, že zmizel zřejmě typický obrázek rodiny, jaký máme ve svých představách, kdy děti přišly ze školy domů, měly připravenou svačinu, dělaly domácí úkoly u stolu v kuchyni, kde maminka vařila a dohlížela přitom na školní práci, tatínek přišel později a občas poradil. A tak to bylo den po dni. Můžeme usuzovat, že ani před deseti lety takto všechny rodiny nevypadaly, nicméně tento obraz jako určitá hodnota, a tedy i norma ano. Podoba takového klidného rodinného života se nejspíše v posledních letech výrazněji změnila, jak z hlediska představ lidí a jejich hodnot, tak v jejich životní realitě. Většinou se uvažuje o tom, že rodiče mají méně času, ale to je pravda pouze částečně. Někteří mají naopak času více, a ke zvýšení podílu na přímé práci pro školu to nevede. Volný čas dětí se posouvá do jejich soukromého sektoru, kde je rodiče nechávají více volně si dělat, co chtějí, společný čas rodin má jinou náplň, často spíše zábavnou nežli pracovní.¹⁴ Děti méně pomáhají doma, více se rozhodují o sobě samy, více tráví čas mimo rodinu s kamarády nebo sice doma, ale s kamarády, mají méně organizovaných aktivit, více volných apod.¹⁵

Výchova je spíše liberální a kontrolní, méně direktivní. Rodiče posílili oblast podpory, pokud se jejich děti projevují v jakémkoliv pozitivním směru (viz dále). Děti mají prostě v rodině jiné místo, nežli dříve.

Lipovetsky (1999) ve své studii k tomuto problému píše, že oproti dřívějšímu, kdy se mladí snažili dostat se co nejdříve z rodiny ven, většina mládeže naopak zůstává doma. Tento *cocooning* však **neznamená rehabilitaci původní rodiny s jejími hodnotami** závazků a povinností ve prospěch celku. Původní prvenství práv rodiny nad právy jednotlivce se zcela otáčí. Rodina je pomocnicí, protézou subjektivních práv jedince. Rodina jako taková se žádné

¹⁴ Více v textu M. Rendla a A. Škaloudové v této publikaci.

¹⁵ M. Rendl – A. Škaloudová, tamtéž.

úctě netěší, rodina je nástrojem osobní realizace. Ze závazné instituce se proměnila v pružné citové zařízení. Historický proces, který zajistil nadřazenost individuálních práv nad povinnostmi, postihl i představu o úctě a oddanosti dětí vůči rodičům. Proklamativně jsou děti povinny starostí o rodiče, ale reálně jsou děti dobré tehdy, když jsou šťastné, když se stávají svéprávnými jedinci a získávají nadvládu nad svým životem.

Lipovetsky publikoval svůj text ve Francii již roku 1992 a my si musíme uvědomit, že vývoj v naší zemi byl ovlivněn ještě dalšími porevolučními změnami, které přicházely rychle za sebou, nicméně prvky podobného vnímání vlastní rodiny u našich dětí bezpochyby existují.

Ve shodě s jeho slovy má domov pro současné děti především podpůrnou funkci, která jim je doplněním pro jejich svobodný život a rozhodování, zatím omezeně, v budoucnosti však zásadně. Jedna dívka tak o svých představách do budoucnosti píše:

Bydlím pořád s rodiči v našem rodinném domě, ale jsem často pryč se svými kamarády.jsem spokojená a chci dodělat vysokou a najít dobrou práci. (Barbora, text 2003)

Ukazuje se tu navíc, že určitá závislost na rodině (společný byt, finanční spojení, známosti rodičů) není považována dětmi za limitující, ve smyslu vlastní nedospělosti a nesamostatnosti. Uvažují o bydlení s rodiči jako o příjemném životě, který je neomezuje v jejich samostatnosti, který je doprovázen stykem s kamarády, pobyty v zahraničí a dlouhým studiem.¹⁶ Nemusí rodinu opouštět, aby získaly svobodu rozhodování a chování.

Pro názornost uvádíme ještě jednu ukázkou, tentokrát se jedná o chlapce, který se jde učit kuchařem.

Máma počítá s tím, ona chce udělat barák, chce postavit domek a prostě já tam budu bydlet, budu platit nájem a takovýhle. Táta zase bude platit polovinu školného. (Kuba, rozhovor 2003)

Ve skupině před deseti lety oscilovaly děti jednoznačněji mezi opuštěním rodiny, a tedy získáním nezávislosti na straně jedné, a mezi setrváním s rodiči spolu s uznáním jejich možností nadále mluvit do jejich věcí, tedy jistou mírou závislosti. Jeden, spíše radikální chlapec, který šel do učení oboru číšník, by patřil do skupiny dětí hledajících volnost v opuštění rodiny:

Některý lidi prostě – neříkám, že je to špatný, ale jako celej život u maminky, a maminka jim všechno platí a tak. A já jsem si řek, že až mi bude osmnáct, tak prostě z domova vypadnu a víc mě nezajímá.... Budu samozřejmě za našima chodit a tak, ale nenechám si od nich už nadávat, protože mi nadávaj občas úplně blbosti. (David, rozhovor 1992)

Tyto rozdíly v životním stylu a vymezení rolí v rodině se projevují i jinak. Pro původní skupinu je rodina **komplexní záležitostí**, ve smyslu života v rodině, ale současně i záležitostí dočasnou. Pracovní, školní i rodinný život je viděn jako jednotný, provázaný a sebe ovlivňující. Děti mluví současně o rodičích, kamarádech, psovi nebo papouškovi, prázdninách, skautu i volbě povolání. Ve skupině současné, oproti komplexnímu pojetí života, kde se jednotlivé vlivy prolétají, násobí a mísí, pozorujeme spíše jakousi **distribuci životních sektorů**, které mají relativně svůj vlastní život a jsou mezi sebou navzájem nezávislé.¹⁷

U dětí původních bylo vše spojeno. Oblast soukromá, škola, studium, budoucnost.

¹⁶ Srovnej s Kučerovou kapitolou „Dělat sám svoje: profi-volba z hlediska identity v „Co se v mládí naučíš“ (1992).

¹⁷ Pozorují jistou souvislost s oddělením životních prostorů, jak vystupují i v jiných oblastech společenského života, kde dochází k dělení na pracovní sféru, veřejný život (s určitými nároky) a soukromý život (spojený s volností typu „nevaž se, odvaž se“).

Do první třídy šla se mnou do školy maminka, bylo to pěkné. První rok jsem prošel dobře. A druhý rok taky a třetí tok taky. Ve čtvrtém roce jsem měl jednu 3. 1 stupeň jsme měli na každý předmět jednu učitelku. Nejvíce mě bavil dějepis. Dostal jsem papouška – Agapounis černý. Pak nám uletěl, po 3 dnech jsem ho chitil. O prázdninách jsem splnil skautský slib. Na podzim jsme jeli na školu v přírodě. Začal jsem lepit modely. Prázdniny uběhly rychle. Po prázdninách jsme dostali psa – je pěkný mám ho dodnes. přešel jsem do školy na Komenského náměstí..... (Pavel, text 1992)

Nás pes Jenny ještě žije v opatrování rodiny, prožila s náma mládí, protože jsme si ji přivezli roku 1989. Vzpomínám si, jak jsme s rodinou cestovali do Ameriky na Floridu do Miami v prosinci. Se školou jsme cestovali do Anglie. (Mirek, text 1992)

Podobné soubory u současných dětí příliš nevidíme, minimálně po formální stránce.

To se projevuje například v tom, že v otázkách o volbě povolání a studiu se děti striktně drží tohoto tématu, bez propojení na rodinný život, své zájmy nebo potřeby rodičů, přestože jejich vzájemný vliv můžeme přece jen vysledovat.

Toto relativní oddělování životních sektorů dovoluje dětem mimo jiné dobře měnit způsoby chování v nich. Tedy například oddělovat různé stránky domácího života jako své soukromé, nezávislé na rodičích, chovat se jinak ve škole a doma a cítit se přitom volně, překonávat obtíže.

Práce pro školu

Vraťme se ještě na chvíli k výchovným postupům rodičů. Už jsme řekli, že se změnila současné výchovné praktiky, charakteristické spíše liberálností a podporou nežli direktivním vedením. Také práce pro školu dostává jiné kvality nežli před deseti lety.¹⁸

Rodiče sice stále vyžadují zodpovědnou a pravidelnou práci do školy, ale spíše proklamativně, jako hodnotu, protože praktiky rodičů či dětí ji nenaplnují stejným způsobem jako dříve. **Klesá tedy přímé pomáhání a práce s dětmi**, ale roste naopak kontrolní úloha rodičů, obrana před selháními, při problémech apod.¹⁹ Za důležitější je považována **ochrana dětí před jinými nebezpečími** (špatná parta, drogy) nežli špatné známky ve škole, a tam směřuje také kontrola rodičů častěji nežli do školní práce.

Jestliže si uvědomujeme spojení rodinných projektů a rodinné transmise se školou, kdy je rodina stále více závislá na hodnocení školy a školních diplomech při vedení dětí na jejich místo ve společnosti, pak by toto chování vypadalo jako paradoxní a neproduktivní. Nicméně tomu tak úplně není. Děti přece odcházejí na střední školy, na základní škole dosahují v průměru stejných výsledků jako dříve.

Také z perspektivy budoucnosti a jejího měření získanými vysvědčeními a diplomy nebo dosaženým stupněm vzdělání sledujeme spíše zvyšování ambicí a posuny představ dětí i rodičů stále výše. Více dětí chce studovat na středních školách, více dětí přemýšlí o vysoké škole, děti hledají i další formy vzdělání, které jim poskytnou další diplomy a osvědčení jejich kvalifikace. Když vezmeme v úvahu velkou nabídku škol a zařízení, která reagují na zvýšenou poptávku po vzdělání, chování rodičů se již tak nelogické nezdá.

¹⁸ Rodiče dnes mnohem vstřícněji přijímají, že dítě nemá úkol, nebo se nenaučilo látku k písemce a žádají po učitelích, aby pochopili, že je to možné z různých důvodů – jejich synovi nebylo dobře, měl sportovní zápas nebo oni prostě neměli čas.

¹⁹ Viz data ze sociologického dotazníku v textu M. Rendla a A. Škaloudové.

Tyto změny rodičovských postupů a současně snížení školních nároků, na straně dětí nutně přinášejí plody v menší připravenosti na systematickou práci a nižší disciplínu vůči škole, která vyvolává pocity nesmyslnosti školní práce a formálnější přístup ke vzdělávání. U rodičů pak nejistotu ze zvládnání svých úkolů.

Rodiče podstatně změnili své rodičovské chování, ale nadhled na těmito změnami nemají velký. Dostávají sice zpětné vazby v podobném duchu ze školy (např. požadavky školy, prospěch, subjektivní významy prospěchu u dětí, vyprávění o škole), od svých dětí a od jejich spolužáků, ale také od společnosti prostřednictvím médií, ze zkušenosti ostatních rodičů, přátel a známých. Liberální přístup totiž zasahuje nejen rodiny, ale i školní prostředí a nepochybně i další oblasti společnosti, ve kterých se děti a dospělí pohybují.

Rodiče nejsou v záviděníhodné situaci, i když by se zdálo, že proti rodičům původní skupiny, mají po deseti letech daleko více zkušeností s novými kariérami, zaměstnaností a školami.

Současná skupina dětí nastoupila do první třídy v roce 1994, tedy přibližně pět let po revoluci. Skupina dětí z prvního výzkumu v roce 1983 a rozhodovala se o dalším povolání v roce 1991 – 1992, tedy v době, která již naznačovala takové změny ve společnosti, které se bezprostředně vztahovaly k představám o budoucnosti. Nicméně zatím chybělo dostatek zkušenosti s novými školami a možnostmi nových povolání.

Problémy současných rodičů jsou jiné povahy. Obě skupiny rodičů, stejně jako jejich děti provázely pocity nejistoty. Původní rodiče však přebírali značnou část zodpovědnosti na sebe s tím, že zkušenosti jejich dětí jsou velmi omezené, navíc asi cítili, že dětem jde především o vyšší míru dospělosti, nežli o maximální vhodnost výběru školy (i když ta jistě hrála také svou roli).²⁰

Současní rodiče však značnou liberálností ve výchově ztratili zčásti pozice v přímém rozhodování a musí nechat (někteří i možná chtějí) větší část zodpovědnosti za volbu školy a přípravu na ni na svých dětech.

Jejich nejistota plyne i z dalších jevů, zejména z dalších reálných ztrát vlastních kompetencí. Současná socializace dětí podle mnoha autorů zahrnuje i „retroaktivní aspekt“. Mluví se o retroaktivní socializaci, ve které se otáčejí vlivy adresáta a učitele, jinak řečeno uvažuje se o působení dětí a mládeže na dospělé, a to hlavně ve dvou kulturních oblastech: v informační a komunikační technologii (tedy práce s novými medií) a konzumu (kde je mládež nositelem vkusu a určuje trendy módního průmyslu v módě, designu, filmu, životním stylu nebo trávení volného času).²¹ Tyto vlivy jsou u nás nejspíše navíc posíleny tím, jak se po roce 1989 se vpádem západní kultury vlastně vyrovnaly děti s mnohými jevy rychleji a pružněji, nežli dospělí.

Stejně tak jako s nejednoznačností kariérových projektů, kdy se mladí rozhodují o své pracovní budoucnosti, o nárocích své budoucí profese, o kterých zatím víme jen velmi málo, mluví se dokonce o nutnosti elasticity, pružnosti, schopnosti opouštět naučené a učit se stále novému. I tady je situace pro rodiče, kteří by raději viděli znalosti, dovednosti a zájmy dětí vymezené obsahově, obtížná a špatně uchopitelná.

Rodiče si také během času začali uvědomovat nejen možnosti, ale i limity spojené s novou společenskou a ekonomickou situací. Zatímco u původní skupiny cítíme spíše optimismus (např. chut' začít podnikat), v současnosti již mnozí zažili na svou kůži zklamání a problémy, které se přenáší i na děti. Na poli školy to vidíme například v poklesu zájmu

²⁰ Viz Kučeru (1992).

²¹ Viz Kaščíka (2003).

o studium cizích jazyků nebo zájmové kroužky u určitých skupin dětí. Působí tu nejen pocit, že to v případě jejich dětí k ničemu nebude, ale i obtíže finanční.

Tím se konečně dostáváme k rostoucí **diferenciaci rodin** našich současných dětí.

Konstatujeme nejen větší liberálnost ve výchově dětí celkově, ale současně také větší diferenciaci rodin. Ta se projevuje v rozdílných postupech, strategiích, významech, které jsou těmto postupům připsány a jejich konsekvencím v rodině i mimo ni a nakonec samozřejmě i v reálných volbách školy a školní kariéry.

Víceméně jednotné působení rodičů (jednodušší nežli dnes), jak jsme je nakonec mohli pozorovat ještě před deseti lety a projevovalo se direktivnějším vedením dětí, důrazem na pravidelnou školní práci, dobré školní výsledky a dohledem nad výběrem a přípravou na přijímací zkoušky, nebo alespoň zajištěním průchodu základní školou, který neznemožnil přechod do učňovské školy. Dnes se toto působení rodičů rozpadá do více do různorodých postupů vůči školní kariéře a vedení dětí.

Chování ke škole není již vedeno relativně jednotnou normou, která zavazuje rodiče mít zájem o výsledky a práci dětí. Také část rodičů ustoupila od původního předstírání zájmu o školu a školní práci, případně dokonce o budoucnost dětí.

V rolích rodičů ve školní přípravě vidíme určité rozdíly, které nemají souvislost pouze s tím, zda jde dítě studovat nebo se vyučit. Především je řídí samotné děti svými školními výsledky. U jedné skupiny dívek je pravidelné hlídání prospěchu běžnou strategií, která rodiče uklidňuje, jinde děti nebo rodiče význam prospěchu spíše zlehčují. Spolu s blízcími se přijímacími zkouškami a nutností rozhodování dochází k mobilizaci některých rodin, ale ani ta nemá jednotnou podobu.

Jsou tu rodiče, kteří přecházejí od pouhého vyzdvihování významu školy k přímému řízení a pravidelné kontrole práce dětí, zcela podřízené úspěchu při přijímacím řízení. Často jsou tyto postupy dětmi hodnoceny jako nepřijemné, ale smysluplné. Honza, který je typickým příkladem, má přesný program přípravy ke zkouškám na gymnázium, který zahrnuje každodenní práci, docházení do přípravného kurzu a předkládání výsledků rodičům. Honza chodí také na basketbal, což je privilegovaný sport jeho i obou rodičů a do jisté míry tvoří paralelu disciplinované školní práce; na trénink však může Honza odejít až po splnění úkolů ke zkouškám.

Některé rodiny vyzdvihují spíše poznání nároků zvoleného oboru, nacházíme je častěji u dětí, které se jdou učit. Mobilizace rodičů tu směřuje na jedné straně k výběru vhodného učebního zařízení a na druhé k tomu, aby děti poznaly více, co je čeká. Martina, která chce být cukrářkou, se jde podívat do hotelu na práci cukráře a ještě jí maminka zařídí, aby strávila dva dny ve výrobě cukrovinek a vyzkoušela si všechny druhy činností, které zde provádějí.

Jiné rodiny nemají potřebu mobilizace k většímu pracovnímu nasazení, nevidí její potřebu, ani efekty volbu školy nechávají na dětech. Mezi těmito hraničními modely chování, nacházíme pochopitelně mnoho jejich variant.

Máme tu skupinu dívek s dobrým prospěchem a připraveným přechodem na střední školy (obchodní akademie) bez zkoušek. Tady zřejmě rodiče nevidí prostor, kde by působili. Jsou přesvědčováni, že prospěch bude dobrý a dovolí přechod na střední školu; jiní hledají známosti na školách a odpovídající požadavky škol vzhledem k prospěchu jejich dcery. Nebo jim výkony dětí připadají dostačující, mají pocit, že míra jejich práce pro školu stačí (Michal, Dominik), i když to nemusí být pravda, případně se jim nedaří děti přesvědčit o změně školního přístupu (Petr).

Vedle rodinné práce pro školu musíme uvažovat o nepřímých vlivech, řekli bychom vlivech kulturního kapitálu. Chození do divadla, na koncert nebo poslouchání hudby, sledo-

vání sportovních soutěží, kde sice došlo k určitému přeskupení zájmů, ale stále tyto činnosti v rodinách nacházíme.²² Samozřejmě s rozdíly mezi rodinami, které i v této oblasti asi opět vzrostly: v předmětu zájmu – zda více hudby či sportu a jakých, zda se chodí do divadla, jestli rodiče pravidelně kupují dětem knihy, vodí je na kroužky a jazykové kurzy.

Jestliže se značně rozpadly právě činnosti přímé práce pro školu, odhalilo to více význam, dříve skrytý, těchto rodinných „kulturních“ postupů a jejich vlivu na chování a vzdělávací dráhu jejich dětí.

ROZDÍLY V DĚTSKÝCH POSTUPECH VOLBY ŠKOLY A KARIÉROVÝCH STRATEGIÍCH

Děti, vlastně podobně jako rodiče, pociťují nejistotou v situaci rozhodování o budoucnosti, i když by se mohlo zdát, že jejich možnosti jsou široké a hrozí pouze malá nebezpečí. Jak jsme se mohli přesvědčit, jsou jejich postupy samostatnější a mnohdy zralejší nežli u skupiny původní.

Pro začátek je třeba ještě znovu připomenout jevy, které jsme zmínili již v práci rodiny a školy: menší důraz na školní přípravu doma i práci ve škole, podceňování špatných známek a hodnocení, větší samostatnost, zkušenosti s liberálním přístupem dospělých apod.

To však nejsou jediné rozdíly, které je odlišují od skupiny dětí původních. Rozhodování o střední škole je podobně nejisté, hledá však jiné opory. Přestože většina současných dětí volí odborné školy (Žlutá třída), zájmová oblast se tu objevuje dosti málo. Povolání by mělo bavit, ale jeho výběr nemusí nutně reagovat na koníčky a zájmy.

U původních dětí pozorujeme více odkazů na zájmy a mimoškolní činnost jako na vlivný faktor, který je pro život a práci zásadní, i když i zde je vždy možnost přesunu zájmů do volného času. Zájmy tu vystupují nejen ve smyslu zábavnosti, ale také určité dosažené kvalifikace. Jako příklad si uvedeme ukázkou z textu Michala.

..... nicméně jsem prolezl a chtěl jsem jít na Architekturu. Za tyto léta co jsem zde popisoval se to doma moc nezměnilo. Chodil jsem na kreslení, skauta a na jiné kroužky, které jsem s úspěchem opouštěl, jelikož se mi tam nelíbilo a nebo z jiných důvodů. Můj koníček je kreslení a lepení plastických letadel. K architektuře mi trochu přispělo kreslení, kde byla nástavba na architekturu od 15 let. Chodil jsem na ní a docela se mi tam líbilo. Středí škola nebyla nic moc, chodil jsem na Sladkovského náměstí jako kdysi v roce 1993 moje sestra Jana.

(Michal, text 1992)

Podobná situace je pouze v jedné oblasti, v zájmu o počítače, která vede část současných dětí k volbě školy (hlavně elektrotechnické průmyslovky) nebo určitým představám o povolání.

Nemusí jít nutně o potlačení zájmů v kontextu budoucí práce, ale, jak jsme již řekli, u současné skupiny komplexní pojetí projektů prakticky nenalézáme, spíše sektorové s oddělováním životních oblastí. O zájmech se mluví, pokud se ptáme na zájmy, o rodině, pokud je dotaz na rodinu. Profese je samostatná, zájmy a volný čas k ní nemusí nutně přináležet.

U skupiny původní je minulost více významově spojená s budoucností, pokračuje v linii nějakého tématu, odkazuje se ke komplexní životní zkušenosti, smyslu dění. U současných dětí je toto spojení více zahaleno, přestože pochopitelně existuje i zde.

Školní život vystupuje u dětí obou skupin, původní i současné, v něčem podobně, jinde rozdílně. Vidíme dobře rozdělení populace na dvě základní skupiny, tedy dětí, které míří na střední školy a děti, které odcházejí do učňovských oborů.

²² Viz kapitolu Rendla a Škaloudové v této publikaci.

Zatímco škola u dětí-středoškoláků vystupuje v poměrně rozmanitých kontextech, u dětí-učňů se více omezuje jen na „neškolní“ záležitosti, velmi často na sociální vztahy, kamarádství (silně ve skupině současné), někdy učitele, lyžařské zájezdy, školy v přírodě (zvláště ve skupině původní).

Byla jsem na zápisu do 1. třídy v Průhonicích a dostala jsem papírovou panenku. V 1. třídě jsem si našla dobrou kamarádku, která odešla ve 2. třídě a já jsem neměla do 4. třídy žádné kamarády. Nerada jsem chodila do školy, protože jsem byla často odstrkovaná. V 5. třídě jsem nastoupila do Žluté školy v Praze do dislektické třídy. Měla jsem kamarády a byla tam legrace.

Když jsem nastoupila na 2. stupeň, tak nás rozdělili do tři tříd. Až do deváté třídy v této třídě byla zábava. (Květa, text 2003)

I vidění školy jako běhu času, o kterém jsme mluvili, se více objevuje u dětí, které jdou na učňovské obory. Může být i reakcí na obtíže školní docházky, nedostatek školních úspěchů, dovoluje vidět školu jako povinnost, kterou je třeba projít. Jinak ovšem je jistě i přirozenou linií, jak svůj dosavadní život vyjádřit.

Podíváme se nyní na několik skupin dětí, podle jejich volby školy a významů, které dávají své školní kariéře v perspektivě vlastní budoucnosti. Jedná se o určité typy dětských (rodinných) přístupů. Mohou mezi nimi existovat i mírnější individuální varianty.

První skupina: učni

Skupinu dětí, které odcházejí do nejrůznější „obyčejných“ učňovských oborů najdeme jak u dětí původních, tak současných. Jedná se typ, který se nejspíš změnil úplně nejméně ze všech. Dříve děti volily sice spíše profese instalatéra, tesaře nebo zedníka a dnes míří hodně na kuchaře a číšníky, ale společných rysů hodně zůstává. Jde o děti, které se jdou učit, často nepředpokládají získat maturitu, nebo ji budou skládat se značnými obtížemi. Školně jsou dosti slabí (průměrný prospěch se pohybuje mezi 2,2–3,0). Profesní ambice nejsou velké a nejsou ani podstatné, nutné je především pracovat, vydělat si peníze a žít svůj život. Ty podstatné cíle jsou spíše v oblasti soukromé: zájmy a přátelé, někdy rodina.²³ Podíváme se nejprve na příklad Richarda ze skupiny původní (1992), který píše:²⁴

.... To jsem šel do L., do 1. B. Tam sem byl rok a půl. Pak sem šel sem do děčka. tam sem byl do čtvrtý třídy. A ze čtvrté třídy jsem přešel do 5.A. pak do šestý a sedmý až sem vyšel školu. Dva a půl roku jsem se vyučoval na tesaře dva roky jsem pracoval tesal sem trami. Ve dvaceti sem šel na vojnu, když sem se vrátil z vojny tak jsem se věnoval sví práci..
(Richard, text 1992)

Z našich současných dětí tomuto trendu odpovídá především Dominik, Martin, Lída. Dominik píše: *....Teď je mi 21 let²⁵ vystudoval jsem střední odborné učiliště. Vystudoval jsem roku 2006. Potom jsem se rozmýšlel co dál. Šel jsem pracovat do jednoho stavbařského soukromého podniku. Dělal jsem tam dva roky. Chvilky jsem si dal pauzu, která trvala jeden měsíc. Po této pauze jsem šel dělat pro státní stavbařskou společnost. Kde dělám už rok a velice se mi tam líbí a doufám, že zde budu ještě pracovat dlouho. Tak si to představuju.*
(Dominik, text 2003)

²³ Chování těchto dětí v mnohém zůstává stejné, tak jak je popsáno v naší publikaci „Co se v mládí naučíš...“ (2001), ale i dalšími autory např. Katrňákem (2002).

²⁴ Připomínám, že se jedná o výše zmíněný text, který má dvě části, kombinuje minulost s budoucností. Píší jej děti, kterým je sice okolo patnácti, ale „koncipují“ svůj vlastní život mezi sedmi a jedenadvaceti lety.

²⁵ Viz předcházející poznámku.

Ještě výraznější je Martin: *Když jsem šel poprvé do školy, přesně do první třídy, tak se musím přiznat, že se mi tam vůbec nechťelo. Potom sem si tam našel kamarády a bylo to všechno v pohodě. Na prvním stupni jsme měli jenom jednoho učitele na všechny předměty, a když jsem přešel na druhý stupeň tak jsem měli učitelů hrozně moc. Druhý stupeň utekl a byla tu střední škola. První den mé nové školy byl v pohodě. Hned ten první den jsem se seznámil s bezvadnými lidmy. A když máte kamarády, tak ani nevíte že jste na jiné škole. Potom následoval druhák a třeták, čtvrták a maturita. Maturitu jsem udělal a dal si chvilku prázdniny. Po nich jsem si začal hledat zaměstnání. Zaměstnání jsem našel a v něm pracuji dodnes.* (Martin, text 2003)

Toto vyprázdnění života na školu a práci, kam se musí docházet, ale která nemá žádný konkrétní obsah a kde je na přilepšenou jen určitý sociální život s přáteli, se objevuje právě u chlapce, který je dosti „rizikový“, z problematické rodiny.²⁶

Sociálně slabé prostředí tu v některých případech vyvolává i explicitní obavy dětí. Mají zkušenosti ze svých rodin s chudobou, ale i problematickým bohatstvím, alkoholismem, drogami. Lída sice plánuje pracovat jako číšnice, ale vidí ve svém zájmu o chlapce z určitých sociálních okruhů nebezpečí kriminalizace jako pravděpodobnou součást svého života.

Většinu rodičů z této skupiny však jde především o to, děti někam umístit, aby měly nějaké vzdělání a brzy vydělávaly peníze. Nemají potřebu mobilizace k většímu pracovnímu nasazení, volbu školy nechávají často na dětech.

Druhá skupina: učni směřující k profesionalitě

Další část učňovské skupiny je typická především svým vztahem k vybranému oboru. Květa patří do této skupiny právě díky svým představám pěkného života v zajímavé práci i v soukromí.

.....Když jsem nastoupila na 2. stupeň, tak nás rozdělili do tří tříd. Až do deváté třídy v této třídě byla zábava. Po základní škole jsem šla na státní odborné učiliště a vybrala jsem si obor brašnáře. Při praxi jsme byli spojení prváci a druháci. Byla tam zábava, hlavně s klukama a holkama. Po třech letech jsem si udělala nastavbu s maturitou a maturitu jsem složila. Teď pracuji v dílně se svým kamarádem. Mám dvě děti a bydlím na venkově se svým přítelem.

(Květa, výňatek z textu 2003)

Zdánlivě se tento text příliš neliší od výpovědí dětí ze skupiny první, ale především silný a kladný vztah k vybranému oboru tuto skupinu odlišuje. Také rodiče zde sehráli většinou velmi pozitivní roli. Spolu s dětmi vybírali nejen obor, ale často i konkrétní školu, vyzdvihovaly poznání nároků zvoleného oboru a jeho vhodnost pro jejich dítě.

Květa zná svou budoucí práci, která ji velmi baví, protože ji vykonává společně s příbuznými. Cukrářka Martina, jak jsme již psali, navštívila různé výrobní provozy, Kuba doma vaří, sbírá recepty a hodlá se zúčastňovat kuchařských soutěží.

Na rozdíl od skupiny první se zde seriózně uvažuje o maturitě nebo jiném dalším vzdělávání a rozšiřování dovedností (nejen tedy o diplomech), např. mezinárodními zkušenostmi, kuchařským soutěžením, působením v prestižních zařízeních atd.

²⁶ Katrňák (2002) svoje dělnické představitele popisuje jako „lokalisty“ vs. „kosmopolity“ vysokoškoláky s inspirací Mertona a jeho výzkumů masové komunikace (1957), kdy lokalisté kladli důraz na četnost sociálních vztahů a kosmopolité na jejich povahu. Lokalisté pro něho vystupují jako lidé, koncentrovaní na život rodiny a přátel, jejichž vztahy jsou intenzivní. Kosmopolitní vysokoškoláci se naopak pohybují v prostředí velkých formálních organizací, kde dominují posty a lidé jsou zde zaměnitelní. Vztahy s lidmi nejsou osobní, ale více formální s vnějšími statusovými kritérii.

Třetí skupina: učni z nouze

Je tu však další skupina, která mířila původně výše, ale kde nejspíše není jasných představ, jak postupovat, nebo k dobrým postupům není dosti disciplíny či odvahy. Jedná se o děti, které by sice chtěly studovat, chtěly by dobré místo ve společnosti, ale nejsou schopny se zmobilizovat a jít za svým cílem. Ukážeme si nejprve jeden příklad chlapce a jeho vyjádření představ o vlastní budoucnosti.

První třída. Bylo to docela v pohodě. Do lavice jsem si sednul s mým nejlepším kamarádem ze školky. Základku jsem dokončil v roce 2002 a nastoupil jsem do Hostivaře na učební obor automechanik. Ve 3. ročníku, dva roky po vstupu do EU jsem dostal místo u BMW. Ted' žiju v Německu, mám velkou vilu s obrovským bazénem a garáž na mé tři bavoráky Z3, Z8 a M5. Obchoduji s luxusními automobily a bydlím v domě se svou krásnou manželkou.
(Petr, text 2003)

Uvádíme tu sice příklad chlapce, ale nacházíme takové typy i u dívek. Nepřijetí práce a disciplíny přetrvává i do budoucnosti, do práce profesní. Cíle životní jsou stanovené vysoko, ale cesty k nim nejsou zatím dosti jasné. Petr (viz výše) se přihlásil na průmyslovou školu, ale kvůli špatnému vysvědčení a malé přípravě na přijímací zkoušky neuspěl a odešel na učební obor automechanik. Podobně je na tom Michal, který jde na číšníka a představuje si, jak bude v USA pracovat v baru na pláži a vydělá balík peněz. Původně chtěl na hotelovou školu, ale protože se neučil, musel se díky zhoršenému vysvědčení přihlásit pouze na učební obor. Rodiče zde také sehráli svou roli. Na paní učitelce paradoxně žádají více volnosti pro děti, méně domácí práce a úkolů. Vidíme u obou směřování do zahraničí, jakoby zde platila jiná pravidla, která jim umožní ignorovat souvislosti mezi nedostatkem práce na sobě a životními úspěchy.

Dominik a Květa z předchozích skupin si naopak svou práci odvedou. Květa zná svou budoucí práci a dokonce ji již dělá v dílně svého strýce, je to typ venkovského pracujícího děvčete. Dominik dokonce přidal ve škole, výrazně se zlepšil, chytil se pracovní vlny, kterou cítil u druhých, i když jeho postavení příliš nezměnila. Podpora rodin je oba vede k práci spíše nežli ke studiu.

Trochu potíží je v minulé skupině s Martinem s jeho školní a pracovní prázdnotou (viz výše), bez ambicí, nicméně jeho užívání (zmíněné prázdniny) není stejného typu jako u Petra a Michala, kde žádané odměny jsou velmi vysoké. Jsou u nich sice vyšší předpoklady, ale chybí dostatečné zhodnocení vlastní zkušenosti a přijetí nutných prostředků k dosažení svých cílů. Nejistota se tedy týká u této skupiny především cest, prostředků, schopnosti zhodnotit svou situaci.

Čtvrtá skupina: ambiciózní studenti

Typickým představitelem je Honza. Pro Honzu a jeho rodinu je tato doba příjemná, budoucnost otevřená a vložení práce a disciplíny tudíž má efekty, které se předpokládají. Přes rozpad tradičního pojetí školní práce v rodině tu působí její kulturní kapitál, rodina je schopna se mobilizovat a přenést smysluplně tuto mobilizaci i na své dítě. Honza explicitně ve své řeči prokazuje i změnu myšlení, která u něho proběhla, i pocit podpory rodiny, která jej provází. Rodiče mu mohou nabízet nejen úspěchy v budoucnosti – dobré postavení a profesi, ale i menší odměny typu studia v cizině, které opět rozšiřují představu o dosažitelnosti úspěchů. Paralela se sportem, která za námahu hodně dává, je zřejmá.

Vzpomínám si, jak jsem přišel poprvé do školy. Hned ten den jsem se skamarádil s Beránkem. Byli jsme nejlepší kamarádi po celý první stupeň. První stupeň uběhl jako voda. Na druhém stupni jsem se ze začátku moc neučil, jen jsem se tak flákal po tréninkách a u počítače, taky to bylo vidět, měl jsem asi čtyři trojky na vysvědčení. Od osmé třídy mi postupně docházelo, že mi tohle vysvědčení nepomůže na střední školu. Tak jsem téměř nic jiného nedělal než se jen učil a trénoval. Díky tomuto učení mi připadaly přijímačky dost lehké. Střední škola je pěkněj záhul, ale taky změna kolektivu. Noví lidi, noví kamarádi. Učím se dost, ale zas tak těžký to není. K basketu jsem přibral ještě americký fotbal. Se školou to docela stíhám. Máma mi slíbila, že ve třetíáku pojedu za to do USA. Amerika je dobrá i když moc nerozumím a tak se učím a chodím střilet na koš a mám pár kamarádů. Dostal jsem se do školního družstva v basketě, ale za měsíc už pojedu domů. Učím se na maturitu, je to strašný pořad se válim v učení. Až je to tady. Stojím ve frontě a pořad si v mozku promítám otázky a odpovědi. Za pár dní k nám přišla obálka, že jsem to udělal. Vysoká škola je úplně nejlehčí, vždycky se učím pár dní v měsíci a je to v pohodě. (Honza, text 2003)

Další tři zástupci této skupiny nejsou tak výrazní, ale vykazují podobné znaky (Šimon, Šárka, Pavel); podporu rodiny, pracovní nasazení a úsilí dostat se za předmětem svého zájmu. Úsilí pro ně má smysl, který je navíc již ověřen dosaženými úspěchy. Jako příklad uvedeme ještě Šimona, který je zvláštní v tom, že nemá oba dva rodiče. Tatínek, bývalý horník, zemřel a maminka je pouze vyučená. Šikovný a sociálně citlivý Šimon, který je navíc nucen být za sebe již hodně zodpovědný, však sleduje záměrně postupy ostatních chlapců a jejich rodin a chová se podle jejich vzoru. Šimon si je vědom toho, že podpora rodiny je velmi důležitá a sleduje ji proto bedlivě u svých úspěšných spolužáků. *Máma chtěla, abych šel na učiliště, na obchodní management. Tak já jsem mámě říkal, že Petr taky dělá přípravej kurz na tu průmyslovku a že bych to taky zkusil a pak že si tam tedy dám přihlášku, že by mě tam mohli vzít a na ten druhej termín můžu nechat to učiliště. Protože jsem neměl tak špatný známky v minulým pololetí a tak jsem to zkusil... Po tom kurzu, pak jsem se hodně ještě učil čtrnáct dnů před zkouškama. Spočítal jsem celýho „Bělouna“. Petr to flákal, to vám každý řekne, i ve škole i se neučil dost potom a tak to dopadlo špatně. No zase Honza je na tom ještě lepší než já. Ten je na tom dobře. Toho ovšem taky strašně podporujou rodiče. (Šimon, rozhovor 2003)*

Pátá skupina: studenti s otevřenou budoucností

Další skupinu tvoří většinou dívky z „dobré rodiny“, která jim poskytuje dostatek podpory. Jejich rodiče jsou spíše „pasivní“, ale současně pociťují značnou nejistotu ze svého postavení, z malého prostoru, který mají pro vyjednávání s dětmi. Pro názornost si uvedeme napřed typickou ukázkou výpovědi jedné dívky.

Šla jsem do školy o rok později, protože mi v mateřské školce řekli, že jsem málo soustředěná. Těšila jsem se tam, připadala jsem si už jako dospělá. Skamarádila jsem se rychle, ale jako třída jsme nebyli nikdy dobrý kolektiv. Možná to bylo třídní učitelkou, kterou jsme měli do páté třídy. naučila nás toho hodně, ale nechovala se k nám dobře. Byla nepřijemná. Na druhém stupni jsme měli více učitelů, ale jako kolektiv jsme stále moc nevycházeli. V deváté třídě už jsem měla školy plné zuby a těšila se na střední. Tu jsem procházela celkem bez problémů, akorát prvák mi dal zabrat. Přešla jsem z druháku obchodní akademie na ekonomické lyceum, které bylo také ve škole a na které jsem moc chtěla. Z ekonomického lycea jsem měla větší šanci se dostat na ekonomickou vysokou školu. Na kterou jsem se ve 20 letech dostala jen tak tak, je to těžké. Bydlím pořád s rodiči v našem rodinném domě, ale jsem

často pryč se svými kamarády.jsem spokojená a chci dodělat vysokou a najít dobrou práci. (Barbora, text 2003)

Tyto dívky mají často velmi slušný prospěch, který jim otevírá dveře na střední školy. Nejsou však ochotny jít do konkurence přijímacích zkoušek, učit se na ně, vložit více práce, nežli je momentálně nezbytně nutné. Odcházejí nejčastěji bez zkoušek na obchodní akademie. Hledají jiné jednodušší cesty, jak svých cílů, které jsou odpovídajícím způsobem vysoké, dosáhnout. Díky dobrým výsledkům a propracované strategii středoškolské kariéry se jim daří i vyjednávání s rodiči. Vidíme, jak Barbora chce dosáhnout cílového studijního oboru – ekonomického lycea – objížděnkou přes běžný ekonomický obor, který nevyžaduje vstup do přijímacího řízení.

Rodina děti je často podporuje, je v jednotě s jejich cíly. Rodiče by často raději viděli studium gymnázia, ale nechtějí zbytečně prorážet „zájem“ svých relativně úspěšných dětí a uznávají nakonec obchodní akademii jako obecný studijní směr, který nebrání pokračovat na jakékoliv další vysoké škole.

Děvčata si nechávají hodně otevřenou cestu, která jim dovolí využívat aktuálních nabídek. Trochu problematický může být jistý druh lenosti a sobeckosti: hledání viny za problémy u druhých (jak to vidíme u Barbory v případě učitelek nebo spolužáků) a odsouvání větší práce na sobě do budoucnosti, „až to bude nezbytné“ (maturita, vysoká škola). Na druhé straně je velkou výhodou zvyk systematicky sledovat své výsledky a pracovat na nich. Otevřená budoucnost je zajištěná hlídáním hranic, přes které se nesmí sklouznout, ale které dovolují vstoupit do různých perspektivních oblastí, které se postupně mohou vynořovat.

V souvislosti s touto skupinou dívek můžeme upozornit ještě na jeden aspekt projektů budoucnosti, a to **jeho variantnost**, o kterých jsme mluvili před deseti lety. Pro oživení uvádíme dvě ukázky z rozhovorů, které nutnost variabilní podoby uvažování o budoucnosti podporovaly ve skupině původních dětí.

Ta těžší varianta je nábytkovej truhlář s maturitou, ta lehčí, to je čtyřletej obor bez maturity. A když se nedostanu, půjdu na prodavač pro obchodní domy. (Mírek, rozhovor 1992)

Já se bojím, protože všichni ve třídě už vědí, že chci bejt doktorka.. a já jsem ráda, že mají takovou důvěru, ale zase na druhý straně se bojím, že někoho zklamou. (Marie, rozhovor 1992)

Pro současné děti je samotný systém školství, uvnitř kterého se pohybují, vnímán jako **velmi pružný**. Jsou tu vždy nějaké další možnosti. Systém pro ně vždy nabízí přejít na nějakou jinou školu, rok někde přečkat, nebo si to děti alespoň myslí. Možností je rozhodně více nežli bylo před deseti lety. I určitá vyprázdněnost (jako v případě Martina, kterému je vcelku jedno, jaký obor se vyučí) nebo představy o dlouhé a prostupné studijní dráze, s možností mnoha odboček, (jak vidíme třeba nyní u Barbory) řeší problém úzkosti z jednosměrné dráhy.

Šestá skupina: tradiční středoškoláci

Tuto skupinu tvoří děti, které jdou na střední odbornou školu, protože počítají s tím, že po jejím ukončení půjdou do práce. Typ střední školy zvolily podle toho, jak si svou budoucí profesi pro sebe představují. Typickými představiteli jsou Táňa nebo Tomáš. Táňa jde na obchodní akademii a chtěla by po maturitě dělat práci asistentky v nějaké kanceláři. Její maminka pracuje jako sekretářka, Táňa si tedy náplň práce dovede dobře představit a podobná profese se jí z mnoha stránek zdá jako přitažlivá. Nevylučuje sice zcela studium na vysoké škole nebo další vzdělávání, ale přiklání se spíše k zařazení do pracovního procesu.

Sedmá skupina: „noví studenti“

Poslední skupinou jsou děti, které jsou v něčem podobné nedobrovolným učňům Michalovi a Petrovi. Tedy opět děti na hranici. Typickými představiteli jsou dvě dívky, které se proti klukům díky své pilnosti na střední školy dostaly. Vzdělání jejich rodičů je v obou případech podobné, osciluje mezi výučním listem s a středoškolským vzděláním.

Obě dívky, Karolina, i Pavlína si přejí dosáhnout vzdělání, nicméně jsou tu jisté problémy, o kterých je třeba uvažovat. Obě nepochybně splňují požadavky studia, mají slušný prospěch, Pavlína zvládla i přijímací zkoušky. Rodiče jsou spokojeni a nechávají rozhodnutí na svých dětech více nežli u jiných studijních skupin. Nejvýraznějším rysem je pojetí budoucnosti, **kdy samo studium vlastně ztrácí svůj smysl**. Jeho konsekvence s dalším životem je problematická.

Pavlína vstupuje na střední školu zvláště. Motivem rozhodnutí není vlastní matka, ale kamarádka a její maminka, které jí rozmluvily učební obor zahradnice a ukázaly možnosti středních škol. Tato cizí maminka s ní dokonce šla na den otevřených dveří a o práci, kterou sama dělá, ji poučila. Tento krok, který z jedné strany vypadá jako úspěšný, je ovšem na straně druhé zlomem vlastní rodinné historie. Navíc je provázen zkušenostmi z vlastní rodiny, které ukazují spíše limity, zklamání a obtíže (neúspěch na osmiletém gymnáziu, vysmívání chlapců ve třídě kvůli ošklivosti, opouštění rodiny otcem), a nikoliv zkušenostmi rodiny kamarádky, kde naopak platí, že za úspěch stojí bojovat. Výsledkem je nedostatek sebevědomí, nejistota z rozhodnutí a ze zkušeností z přijímacího řízení. Pavlína proto vidí svou budoucnost pod vlivem okolností, které nemá pod svou kontrolou a které není schopna překonat. O své budoucnosti píše:

Základní škola utekla strašně rychle. Ze základní školy jsem se dostala na střední zdravotnickou školu, vždy jsem si přála pomáhat ostatním lidem a nakonec se mi to splnilo. Vyšla jsem střední školu a nenašla jsem práci. V české republice není žádná práce, od té doby co jsme vstoupili do Evropské unie je to ještě horší. Stát nemá žádné peníze na podpory a lidé umírají hladem. Všechnu státní majetek se už dávno prodal. Lidé kteří studovali vysoké školy se uplatnili zahraničí. Ale ten, kdo je vyučený nebo má střední školu se neuplatní v zahraničí, přes hranice ho pustí, ale není tam místo. Všichni asi brzo zemřeme. (Pavlína, text 2003)²⁷

Karolina je dobrá žákyně, jedináček, maminka je dámská krejčová, tatínek je vyučený, udělal si i maturitu a vede malý podnik (dílnu). Školu absolvovala Karolina bez větších problémů, ne sice jako premiant, ale jako stabilní lepší průměr. Karolina o své budoucnosti píše následující.

Na 1. školní den si nevzpomínám, stejně tak na celou základní školu. Pár testů, pár zamilování do spolužáků a školních výletů. Sem tam nějaká ta zábava, ale v podstatě docela velká nuda.

Na střední škole to bylo o 100% lepší, našla jsem si tam docela dobré kamarádky a střední školu jsem prošla bez větší námahy. Týden po maturitě jsem odjela do Hollywoodu do LA dělat au-pair. Po roce jsem s tím skončila a za vydělané peníze jsem si koupila auto a byt.

a) V současnosti dělám filmovou producentku a doufám, že mi to vydrží. S sebou mám svého kocoura z dětství a jsem stále svobodná

b) jsem zpátky doma, dělám prodavačku popkornu v kině a budu se vzdávat za svého o 20 let staršího přítele. (Karolina, text 2003)

²⁷ Pavlína při rozhovorech vystupovala spíše optimisticky, vážila si svého vstupu na střední školu. Její pesimisticky laděný text, který je zasazen celý do jakési fantaskní budoucnosti, dovoluje Pavlíně vyjádřit nedůvěru ve vlastní budoucnost, problematickou identifikaci se svým rozhodnutím jít na střední školy a úzkost z možného dalšího selhání.

Vidíme opět malý smysl školního vzdělání, dokonce s některými prvky, které nacházíme spíše u dětí – učňů (kamarádi). Škola ani v podobě diplomu nemá opět souvislost s budoucím životem. Objevuje se opět moment náhody, štěstí, problémů s ovládním svého osudu, i když v jiné poloze nežli u Pavlína. Škola je sice bez problémů, ale nuda, a bez spojení s významy pro další život.

Nejasný smysl školního vzdělání v širokém smyslu slova, který i rodina obtížně konstruuje, považujeme za významný a současně problematický rys této poslední skupiny.

ZÁVĚR

Porovnávání podobné situace dětí před deseti lety a dnes nám dovolilo plasticky zobrazit zejména situaci dnešních patnáctiletých na konci povinné školní docházky. Vedle stabilních ukazatelů, které děti i rodiče stále používají při volbě další školní kariéry jako je vliv školního prospěchu, závislost výsledků na školní práci a rozhodování mezi studijní a nestudijní dráhou, vidíme i řadu změn. Z těch nejdůležitějších je třeba jmenovat celkové změny výchovy, přístupu k dětem a místa dětí v rodině a ve škole. Ty se projevují větší mírou samostatnosti, která je dětem připisována, větší liberálností v přístupu, nižším důrazem na školní práci i domácí přípravu, formálnějším hodnocením školy, školních výsledků a diplomů.

Dochází také k výraznější diferenciaci rodin, která se nutně na tomto poli také projevuje. Tak, jak jsme to viděli v podobnostech a odlišnostech mezi jednotlivými skupinami dětí. Rozdílly jsme zaznamenali nejen v případě vztahu ke vzdělání, školní práci, strategiích při volbě další školy a organizaci přijímacího řízení (v rodině), ale také, a to především, ve významech, které jim jsou v jednotlivých rodinách připisovány, které vstupují do vyjednávání mezi rodiči a dětmi a které fungují také jako rodinné transmisivní hodnoty.

Tyto rozdíly se projevují v aktuálních strategiích rodiny při volbě školy, ale současně působí i do budoucnosti na další školní a životní dráhy jejich dětí.

LITERATURA

KATRŇÁK, T. (2002) Předurčení k manuální práci: Kulturní reprodukce dělníků. In PLAŇAVA, I. a PILÁT, M. (Eds.) *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Brno: Barrister & Principal, s. 25-52.

KAŠČÁK, O. (2003) Výchova v kontexte současných sociologických a sociálně-filozofických „provokací“. *Pedagogika*. Roč. 53, č. 4, s. 359-365.

KELLER, J. (1997) *Dvanáct omylů sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

KUČERA, M. (1992, 2001) Dělat sám svoje: Profi-volba z hlediska identity. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „Co se v mládí naučíš...“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 165-176.

LIPOVETSKY, G. (1999) *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor.

PAVELKOVÁ, I. (2002) *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový prostor v motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

PRŮCHA, J.(2003) Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika*. Roč. 53, č. 3, s. 287-299.

RENDL, M.(1992, 2001) Dotazník – mapování. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 13-54.

ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. (1992, 2001) Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 144-164.

VOLBA POVOLÁNÍ

Miloš Kučera

OBSAH

Úvodní otázka

Nové historické podmínky

Charakteristika školních tříd

Přijetí

Přehled přijetí

Tendence

Rozmanitost volby jako její autenticita

Parametry volby

Iracionalita a racionalizace

Informovanost, zahlédnutí, trénink

Spokojenost s volbou: přehled

Pocit z volby

Omezení prospěchem?

Omezení zkouškami?

Dráha rodičů vs. dětí: přehled

Reprodukce dráhy jako sociokulturní úrovně

Dědění tématu volby

Průběh volby

Celková role rodičů

Typické postupy rodičů, typické postupy dětí

Plán objížďky

Ideál a koníček

Ontogeneze povolání

Psychologické pojmy profi-volby

Přehled nápadů

Rozdíly v psychice profi-volby?

Vývojové fáze

Shrnutí a diskuse vybraných výsledků

Některá doporučení

Dovětek: po roce střední školy

Literatura

ÚVODNÍ OTÁZKA

Změnila se nějak na konci základní školy situace žáků, vybírajících si svou další dráhu? Odpovíme na to srovnáním údajů o volbě z tzv. Hnědé a z Nové Zelené školy v r. 2003 s volbou v Staré Zelené třídě v r. 1992.¹ Často budeme postupovat tak, že Novou

¹ Bylo by bylo lepší vést rozhovory se žáky stále jen Zelené školy, tedy té, která figurovala v naší původní práci z r. 1991-1992, v „Co se v mládí naučíš...“. Zelená škola však bohužel nevstoupila do našeho vzorku pro longitudinální výzkum psychického vývoje, který jsme prováděli v letech 1994-2003: zde naopak figurovala třída Hnědá. V Nové Zelené škole jsme provedli už jen tzv. bleskovou etnografii v r. 2003, nicméně jsme zde použili

Zelenou školu budeme srovnávat se Starou Zelenou: tím budeme kontrolovat čas a moci uvažovat o trvalosti vs. posunu; Hnědá nám pak v této souvislosti poslouží jako kontrola jiné proměnné, a sice sociokulturní úrovně.

NOVÉ HISTORICKÉ PODMÍNKY

Uvedeme nyní jen ty, které jsou nám známy takřka předem, aniž bychom je vyvozovali z materiálu nebo doprovázeli v něm nalezenými konsekvencemi.

Věk dětí v okamžiku profi-volby je vyšší, jednak kvůli samému prodloužení docházky z 8 na 9 tříd, jednak kvůli odkladům nástupu: tak v naší hlavní zkoumané, tj. v Hnědé třídě (13 chlapců + 8 dívek) bylo nejstarší Lindě J. na konci docházky 18 roků, druhému nejstaršímu Václavovi S. 17 roků a ostatním zhruba 15-16, výjimečně 16 1/2 roků. Jak vyšší věk mění rozhodování, podle nás v něčem kladně, ukážeme později² – patrně výhodou ovšem dřív byla možnost, využívaná hlavně děvčaty, zkusit druhou šanci: na druhé straně nemělo učení v 9. dodatečné třídě už mnoho kognitivních efektů. Tyto efekty ostatně nemá ani teď, kdy je 9. třída povinná³ a kdy zde téměř dospělí žáci přebývají hlavně jen v té míře, v jaké je baví být spolu, „blbnout“, ne učit se.

K úpadku intelektuální atmosféry na 2. stupni přispívají další dva historické aspekty: jednak odchod nejlepších a nejambicióznějších žáků na tzv. *dlouhá gymnázia* po 1. stupni (v naší Hnědé třídě to bylo 7 žáků, v Nové Zelené řádově méně, 2-3), jednak asi i fakt, že přijímání na střední školství se děje stále méně na základě přijímacích zkoušek a stále více na základě prospěchu: to se považuje za méně efektivní pro učení.⁴ Ty tam jsou doby, kdy jsme viděli ve Staré Zelené škole šprtat všechny potenciální studenty „Bělouna“! Jeden zkušený učitel si tehdy stěžoval, že už konec docházky není završen akademií, na niž by se připravovali ti, co od jara vědí, že jsou přijati: bylo mu líto několika měsíců flákání, když nyní může jít v některých případech o několik let. Přijímací zkoušky pořádají *gymnázia* (G), dále některé *střední odborné školy* (SŠ): jen výjimečně *obchodní akademie* (OA), občas prestižnější *elektrotechnické školy*, *škola spojovací techniky v Panské* aj., samozřejmě *umělecké* a *umělecko-průmyslové* školy pro zjištění talentu uchazečů.

Podle názoru výchovné poradkyně z Hnědé školy (ale nejen jí) mají soukromé školy většinou mírnější kritéria na přijetí i na udržení: celkově se ale asi dá říct, že je v současné době poměrně snadnější se na školu dostat než dřív, ale těžší se tam udržet. Není proto vzácné, že se po roce vracejí do ředitelen základních škol bývalí žáci pro nový výpis známek, aby mohli zkusit šanci znovu; také se říká, že se Prahou pohybuje množství bezprizorných adolescentů, kteří na školách a učilištích skončili, a teď nikam nepatří.

Soukromé školy, ale nejen ony, způsobily, že je nyní rejstřík středního školství širší a rozmanitější než před 10 lety: objevily se nám v Hnědé a Nové Zelené třídě obory a volby, na které jsme ve Staré Zelené vůbec nenarazili, např. *starožitník*; existuje řada *administrativních škol*, které tvoří doplněk k dilematu G vs. OA, jako *veřejnosprávní škola pro EU*, *škola veřejnosprávní*, *obory školy poštovní* apod. Vzrostl také počet *nástaveb* a objevily se vyšší

některé nástroje, aplikované i na školu Hnědou: zejména řízené vyplnění speciálního formuláře o profi-volbě (v Hnědé škole jsme ho zadávali individuálně, v Nové Zelené hromadně).

² V partii o ontogenezi profi-volby: postpuberta dělá čistku mezi pubertálními nápady, hrubě řečeno.

³ Zažili jsme ovšem šťastně rozřešený případ, kdy chlapec, opakující osmičku, vyšel z ní na *uměleckého kováře* s tím, že si devítku dodělá během učení.

⁴ „I kdybych měl šedesát žáků brát a osmašedesát by se mi přihlásilo, dělali by přijímací zkoušky. Mnoho žáků si totiž hlídá průměr známek na vysvědčení a nesnaží se něco dělat. Na střední školu pak přijdou nedostatečně připraveni.“ (Ředitel gymnázia J. Kubát v rozhovoru Mladou Frontu DNES, 31. 5. 2003, s. 3.)

odborné školy. Dojem volné kombinace drah a cest k jakémukoli cíli je ovšem částečně klamný (viz dále představu studentů OA, jak se budou snadno dostávat na VŠ).

Sám ideologem „soukromost“ zažil od své náboženské podoby z let brzy po revoluci k dnešku kritický vývoj. Dříve matka všeho dobra, je nyní „soukromost“ chápána diferencovaněji, někdy jako lepší, někdy jako horší varianta. Zatímco po revoluci si všichni mysleli, že je nesmírně cenné dostat se na soukromou školu nebo k soukromníkovi do učení, nyní se to zdá mít hlavně funkci alternativy vůči státní cestě, vedoucí k dosažení vzdělání. Analogický vývoj se odehrál i pro představy samého zaměstnání, výkonu profese: když děti chtěly např. pochválit tatínka, řekly, že „jezdí se zeleninou, ale pro soukromníka!“; nyní takový Vašek K. doufá, že by mohl v soukromé firmě očekávat, že tam se nebude tolik dbát na dosažené vzdělání, když bude s počítačem šikovný: soukromost je zde správně cítěna jako větší možnost vyvázání se z všeobecných a formálních pravidel Státu.

Speciální bodem soukromosti byl před deseti lety sen či projekt působení v rodinných firmách nebo jejich zakládání: otcové svým synům nabízeli vzít je k sobě, nechat zdědit vybudované dílo, sami se stáhnout na vejminěk nebo do pouhé poradní role; někdy synové sami chtěli firmu založit, aby už je konečně žádný otec ani jeho derivát v podobě cizího šéfa nebuzeroval. Uvidíme, jak bude situace v tomto bodě a vůbec šířeji dědění rodinných profesí vypadat v současné době. Nicméně už předem víme, že víra ve vlastní podnikatelství se celkově ve společnosti ve srovnání s postrevoluční dobou vytrácí.

CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍCH TŘÍD

Hnědá třída (2003) je nižší sociokulturní úrovně než třídy Zelené: pouze 1 otec a možná 1 matka zde má VŠ, i když třídu samu tvoří zbytek výběrové třídy němčinářů (7 jich odešlo v 5. r.) plus bývalé standardně prostřední béčko. Žáci se téměř nepřipravovali na zkoušky (s výjimkou 2 dívek na talentovky ve školách *umělecko-průmyslových*), několik děvčat si hlídalo prospěch. Jen rodiče Simony (z 21 žáků) si pro dceru přáli *gymnázium* (ale bohužel ji k tomu nijak systematicky nedokázali ani nemohli vést).⁵

Nová Zelená třída (2003) je o stupínek výš. Je to jednotka fiktivní: v reálu se skládá ze dvou tříd, z tzv. studentů a non-studentů (z nichž non-studenty vede bývalý třídní Staré Zelené třídy). My budeme většinou pracovat se součty za obě. Celkem asi 7 rodičů z 27 si zde pro své dítě představovalo G (aspoň na konci osmičky), plně v tom se svými rodiči ovšem souhlasili 3-4 žáci.

Stará Zelená třída (1992) se zdá být svým zázemím podobná nové. Tehdy fungovaly uvnitř jedné velké třídy 2 poloviny, v některých hodinách samostatně vyučované, a studentům v nich byla zadávána náročnější látka. Z 33 rodičů si jich 6 přálo pro své děti G, a z toho 4 děti s tím plně souhlasily.

⁵ Simona to odmítla navzdory tomu, že sama plánuje VŠE nebo *práva*, kam by z G dokázala postoupit mnohem snadněji. Po rozvodu narušujícím rovnováhu k prarodičům a nevlastní sestře ostatně u ní neměli rodiče sebemenší kredit.

PŘIJETÍ

Přehled přijetí

Nikdo z 21 žáků *Hnědé třídy* (13 dívek, 8 chlapců) se na G ani nezkusil dostat; na střední odborné školy (SŠ) bylo přijato 10 dívek a 1 chlapec, z toho 5 dívek na obchodní akademii (OA), 2 na oděvní umělecko-průmyslové školy, 1 na poštovní, 1 na veřejnoprávní, 1 na veřejnosprávní pro EU a 1 chlapec na elektrotechnickou; na odborná učiliště (OU) 3 dívky (2 cukrářky a 1 aranžérka) a 7 chlapců (3 elektrotechnici, 1 truhlář, 1 automechanik, 1 kuchař-číšník a 1 malíř pokojů).

V *Nové Zelené* třídě se z 27 žáků (11 dívek, 16 chlapců) dostali 3 na G (2 dívky, 1 chlapec);

na SŠ 19 žáků, z toho 7 dívek (všechny na OA) a 11 chlapců (2 na OA, 3 na elektrotechnickou, 1 na sdělovací techniky, 1 na průmyslovou – stavba letadel, 1 na zdravotní – zubní technik, 1 na uměleckoprůmyslovou – nábytkářství; 1 na grafickou – reklamní tvorba; 1 na poštovní);

na OU 6 žáků, z toho 2 dívky (obě aranžérky) a 4 chlapci (2 kuchař-číšník, přičemž z toho 1 kuchař a 1 číšník, a 2 elektrotechnici).

Ve *Staré Zelené* třídě o 33 žácích (14 dívek, 19 chlapců) jich 10 (7 dívek a 3 chlapci) pokračovalo do devítky;⁶

3 se dostali na G (1 dívka a 2 chlapci);

10 na SŠ, z toho 5 dívek (4 na OA, 1 na Evangelickou akademii – sociální a zdravotní zaměření) a 5 chlapců (2 na OA, 2 na elektrotechnickou, 1 na stavební);

10 na OU, z toho 1 dívka (švadlena)⁷ a 9 chlapců (2 elektrotechnici rozvodných zařízení; 2 automechanici, 2 zedníci, 1 z nich spíše sklenář, 1 instalatér, 1 řezník-uzenář, 1 kuchař-číšník).

Tendence

Zelená třída v průběhu let sledovala společenský trend a zvedala své vzdělávací ambice, zatímco současná Hnědá jakoby přijala některé její resty.

V *Hnědé škole* jde na střední školy (vs. OU) 52% žáků (10 z 13 dívek, 1 z 8 chlapců); ve *Staré Zelené* (nezapočítáváme pokračování do devítky) to bylo (včetně G) 57% žáků (6 ze 7 dívek, 7 ze 16 chlapců); v *Nové Zelené* pak už 78% žáků (9 z 11 dívek, 12 ze 16 chlapců).

Hnědá škola vychází ještě hůř než *Stará Zelená*, a hůř dokonce než nestudentská polovina v *Nové Zelené* (64% na střední školy, 3 z 5 dívek a 6 z 9 chlapců).

⁶ Dívky se nedostaly: 1 na konzervatoř, 1 na OA, 1 na zdravotní sestru, 1 na hotelovou školu, 1 na kadefnici, 1 na čalounici, 1 bude s rodiči pracovat v cirkuse; chlapci: 1 na polygrafickou školu, 1 na instalatéra, 1 údajně přijatý automechanik si to rozmyslel a zkusí kuchaře. Hlavně dívky tedy chtěly zkusit druhou šanci s tím, že se lépe připraví a v mezidobí si zlepší známky: někdo šel do 9. r. vlastně přímo, věděl, že při známkách nemá šanci; někdo si také, nedonucen k tomu nějakým propadem, dovolil odklad, vyžádal (pod vlivem rodičů) víc času na rozmyšlení či na dozrání.

⁷ Další potenciální učnice pokračovaly do devítky (i tak je ale počet učnic ve všech porovnávaných třídách nižší než počet učňů).

Historický nárůst⁸ se odehrává díky klukovským volbám: chlapci ze Zelené zde oproti dřívějšímu jdou častěji na střední školy a poměr mezi nimi a dívkami se vyrovnává. Nikoli v Hnědé třídě, která je tradičnější než tradiční,⁹ velmi vyhraněná podle genderu: kluci zde mají také výrazně horší prospěch než dívky.

I tisk mluví o úbytku dělnických profesí:¹⁰ v Nové Zelené už nikdo nejde ani na *zedníka*, ani na *řezníka*, ani na *automechanika*, ani na *instalatéra*, ani na *švadlenu*; v Hnědé jdou kluci aspoň na *truhláře*, na *automechanika* a na *malíře pokojů*, holky na *cukrářky*. Evergreenem napříč časem a úrovní zůstávají u kluků *kuchař-číšník* a stále populárnější *elektrotechnik* (teď už ne *rozvodných zařízení*, ale hlavně *počítačů*), u dívek (částečně) *aranžérka*, esteticky laděný učňovský obor. Také konstantně platí, že to jsou kluci, kteří jdou na OU častěji.

Situace v OU je doprovázena situací v G a SŠ: navzdory tomu, že už několik žáků v Nové Zelené škole odešlo na *dlouhá gymnázia*, ještě se na ně dostali další 3, tedy stejný počet jako v r. 1992 (kdy možnost odejít už v 5. třídě ještě neexistovala).¹¹ Hnědá škola jako by svou kvótu vyčerpala právě už v 5. třídě.

Co se SŠ týče, objevuje ve Staré i Nové Zelené signifikantní *volba OA u 1-2 kluků* nyní i před deseti lety, volba, která je spíše nepředstavitelná u trochu naivních povah¹² a za vyhocené „macho“ atmosféry v současné třídě Hnědé. I ostatní SŠ jsou v Nové Zelené třídě u kluků zastoupeny pestře: samozřejmě víc než v Hnědé (s jejím jedním *programátorem*), ale i víc než ve Staré Zelené: viz nyní klukovské volby *2 uměleckých škol* i *1 školy zdravotní*.

OA jsou ovšem především tradiční doménou dívek, stále silněji v Zelené třídě, zatímco v Hnědé u dívek (i zde ovšem velmi konformních a neprůrazných) nacházíme větší pestrost (k OA ještě *2 umělkyně*, resp. *návrhářky*, Lenku se školou *veřejnoprávní*, Lindu S. se školou *veřejnoprávní a Karolínu* se školou *poštovní*).

Konstantou naopak klukovského zájmu jsou *elektrotechnické průmyslovky*. Jako obor, téma prochází *elektro* skrz SŠ i OU, přičemž druhá volba funguje coby *silnice nižší třídy*, jak vybrané téma uskutečnit, dostat se na stejnou *destinaci*, když na střední školu nemám známky nebo jsem neuspěl u přijímacích zkoušek. *Počítače* tedy zajímaly kluky už dříve, přičemž se i dříve uvnitř širší skupiny profilovala podskupina opravdových fandů, toužících programovat a zkoušejících si to: nyní v Hnědé třídě Vašek K. a Lukáš.¹³ (Ti také od svých předchůdců ze Staré Zelené školy mohli s *počítači* zacházet už od dětství, od nějakých sedmi, osmi let: zdánlivě pozdní koníček je zde neméně raný než třeba *truhlář* nebo u dívek *prodavačka*.)¹⁴

⁸ Samozřejmě pracujeme zde s tak malými čísly, že „historické“ změny míníme vždy jen na této lokální, ba případové úrovni.

⁹ Nakonec by se současně Hnědá nejvíce podobala u kluků nestudentům ze Staré Zelené a u dívek velmi částečně studentům ze Staré Zelené: je mnohem pestřejší i díky *uměleckým* volbám a novým typům *administrativních SŠ* jako *veřejnoprávní*, *veřejnosprávní* a *poštovní*, chybí jí ale zas volba G.

¹⁰ *Většina žáků chce získat maturitu. Firmám chybí dělnické profese.* -Mladá Fronta DNES, 10. 3. 2003, s. 1.

¹¹ Uvědomme si, že na dlouhá gymnázia by tehdejší žáci museli odejít ještě před revolucí, na konci školního roku 1988/9.

¹² U povah naivních v tom smyslu, že ty, směřující k intelektuálnosti, jsou zde spíš hloubavé, komicky vědátorské a hračkovské než obchodně hladké a hbité.

¹³ A méně už 2 zbývající do 4, David a Tomáš.

¹⁴ Viz pozdější část o ontogenezi volby povolání.

Rozmanitost volby jako její autenticita¹⁵

Opakem a korelátorem typičnosti a hromadnosti je *rozmanitost*: za (neexistujícího) předpokladu stejné osobní přitažlivosti profesí a škol by všechny měly být vybírány stejně často, aby našinec nepochyboval, zda se na některou instituci nechodí *příliš často*, tj. ne kvůli tomu, že by po ní zájemci opravdu vnitřně, autenticky toužili jako po takové, ale že se touto volbou chtějí něčemu v zásadě vnějšímu vyhnout nebo něco vnějšího získat.

Podezřelou volbou je zejména OA, představující v celkové sumě 71 voleb (bez těch 10, co šli kdysi do devítky) 21 osob (z toho 3 kluci), tedy 30%. Jednotlivé případy stručně posoudíme z několika hledisek: jako autentizující faktory zatím chápeme, když žák si OA vybral sám a když už nechce pokračovat na VŠ, zejména ne na oborově zcela jiné než VŠE; také když má v ontogenezi zájem o prodávání, případně tuto tradici v rodině; když nebyl ve hře nějaký jiný silný zájem, jehož se musel vzdát.

V *Hnědé škole* jde na OA 5 dívek, z nichž pouze 2 směřují přímo do *kanceláře* (Eliška, Kristýna),¹⁶ ostatní přemýšlejí o VŠ (a většinou ne ještě *ekonomického* směru: Pavla o VŠ *pedagogické* se studiem *bohemistiky* či *lingvistiky*, Míša N. o VŠ *zemědělské*, Simona o *právech* nebo VŠE); většina z nich se také bála zkoušek na *gymnázia* a nebo toho, že by se tam musely moc učit (na VŠ ne?), 3 šly dokonce do nejbližší školy, a to ještě spolu, aby jich bylo víc a nebály se vlka nic.¹⁷ Žádná nemusela dělat zkoušky.

V *Nové Zelené škole* volilo OA 7 dívek¹⁸ a 2 chlapci (Tomáš D. a Ondřej, oba ze třídy studentů). Možná tak 3-4 žáci nepřemýšlí přímo o VŠ. Tomáš D. lituje, že si nevěřil, že G zvládne, Petra a Andrea změnily destinaci (od *uměleckých*, resp. *umělecko-průmyslových* oborů, také si nevěřily, že se ně dostanou),¹⁹ poměrně ambiciózní Iva lituje, že se nehlásila na těžší školu (na G),²⁰ Stanislava aspoň neúspěšně zkusila zkoušky na těžší OA (plánuje ale dál práva); podobně šel ke zkouškám Ondřej (ale OA se zdá být destinací, po níž touží sám od sebe).

Ve *Staré Zelené* se na OA dostaly 4 dívky a 1 chlapec – ten ovšem podle svého koníčka a rodinné tradice už od dědečka.²¹ Premiantka Andrea šla na OA, když zrušila své odvolání po zkouškách na G,²² Zuzana s matkou úřednicí k OA směřuje aktivně a přinejmenším na vědomé úrovni ze své vůle,²³ k *ekonomii* i dál ve svém životě směřuje také prakticky

¹⁵ Následující pohled zdaleka neřeší problematiku autenticity volby, které se budeme věnovat v dalších částech, ale předznamenává ji, vycházejí z pouhých poměrů frekvence.

¹⁶ Ony a s nimi ještě Pavla měly navíc opravdu ve své ontogenezi jednou přání stát se *prodavačkami*: ale tato souvislost, byť se hodící, se nám přece jen zdá volnější, než když se dětské přání vyvíjí jako *malířka-návrhářka* nebo se úplně opakuje.

¹⁷ Přitom tyto tři nebyly žádné vyplašené holčičky.

¹⁸ Z toho 3 ze třídy non-studentů (ta tady OA obsahovala, ale žádné G, které se 3 objevily jen ve třídě studentů).

¹⁹ Kdyby tuto vokaci úspěšně zkusily, začal by profil dívek v *Nové Zelené* výrazněji podobat profilu v naší *Hnědé*.

²⁰ Ale mají nakonec v rodině ekonomii silně jak jako *státní úřad*, *kancelář*, tak jako *manažerství* či *podnikatelství*, a ona ve své ontogenezi mj. *prodavačku* (zde z 9 jediná).

²¹ Ve třídě se svým kamarádem rádi kšeftovali, např. prodávali spolužákům plakáty; maminka i zemřelý tatínek byli *ekonomy*, dědeček *ředitelem v mototechně*.

²² *Gymnázium* jí mělo sloužit hlavně jako dálnice k *dětské lékařce*: ale tento projekt, dlouho předtím vybojovávaný na rodičích, po návštěvě kamarádky v nemocnici sama odvolala. Podobně se chovala o 10 později Kristýna z *Hnědé školy*, které se lekla (pod vlivem rodičů?) „infekcí a krve“ v povolání *zdravotní sestry*: povedl se jí ještě za pomoci tety *kompromis* jít na *diétní zdravotní sestru*, ale neuskutečnila ho a lituje. Zde máme 2 případy zrušení pubertálního přání realismem, v prvním případě spíše přes „názor“, vidění reality, v druhém spíše cestou postpubertální kritické představy.

²³ Její přání studovat *psychologii* na VŠ se zdá být spíše reakcí na rozvod rodičů.

zaměřená Lenka, patrně i Markéta, počítající spíše s ukončením na úrovni SŠ. Všichni tito žáci dělali zkoušky, někdy i dvakrát.

Historicky se tedy spíše zdá, že se OA mění ve stále více ve sběrnou instituci pro ty, co se zaleknou jít výš a zvolí — místo konkurenční dálnice gymnázia nebo místo terénních cest koníčka — klidnější silnici nižší třídy. Svědčí narůstající počet voleb o větším realismu těchto historicky nových a individuálně starších, postpubertálních dětí, o realismu přecházejícím až do konformismu? Nejde však asi jen o realismus, ale o jakousi zranitelnost a strach, že sebeobraz nevydrží prohru u zkoušek. Na druhé straně, v několika případech si zde rodiče myslí, že dítě na gymnázium má, ale ono se tak dobré necítí: neslouží tedy volba OA i k tomu, říct naopak odvážně rodičům, že už nejsem jejich malé obdivované dítě? (Nemůžeme rozhodnout, zda proto, že jsou současné děti historicky jiné, nebo proto, že se teď rozhodují později.)

PARAMETRY VOLBY

Iracionalita a racionalizace

Volba povolání je iracionální, ne pomocí argumentace na úrovni já, ale hlubšími psychickými zákonitostmi řízená věc, asi jako volba partnera, sňatek. Jen člověk neřekne své „ano“ živé osobě, nýbrž vytoužené činnosti, obecně řečeno, sublimaci. V partii o teorii ontogeneze povolání ukážeme, že přítomnost (zejména rodičovské) osoby ve volbě nespadá právě pod čistou sublimaci, ale pod volbu jako tzv. tvoření symptomu. Dynamika přání a jeho sociálních okolností zde ovšem platí stejně: někdy nápad na povolání zasáhne jako blesk, pak třeba omrzí; někdy ten nový připomíná starou lásku ze školy nebo dokonce z mateřské školky; někdy se rodičům vyvolený partner líbí, jindy ho pomlouvají, že je ze špatné rodiny nebo že nemá věno, a proto radí nechat si ho jen bokem („Vyber si něco pořádného, a tohle si můžeš dělat jako koníček!“); kamarád si ale vybral taky tuhle cizí, a jak jim to klope...

Čemu bychom pak měli v profi-volbě fandit, nejen jako psychologové, ale i jako spolubydlíci v kultuře? Která láska je čistá, autentická?

Asi bychom měli tendenci uznat *dlouhodobost zájmu, spolužití* už před sňatkem: jako když se Linda J. a Adélka připravovaly roky na to, že půjdou na *návrhářku*. Zřejmě bychom také přijali *úder blesku*, zahlédnutí milované: jako když Karolínu, esteticky laděnou holčičku, najednou napadlo jít na *aranžérku* před uspořádanou výlohou nebo když někdy 10 let předtím Tomáše K. před podobnou výlohou s perníky v Černošicích u babičky ťuklo, že by chtěl být *pekařem*.²⁴ A když zahlédnutí ne milované celé, tak aspoň neodvratného *detailu* na ní (ať už je to dodatečná konstrukce nebo ne): jako když Veronika vymyslela pro sebe a svou zdobnou přítelkyni, amatérskou *modelku* Míšu B., že *cukrářky* vlastně dělají kosmetiku taky, kosmetiku dortů. S detailem souvisí i *smysl pro materiál*, tato *smyslovost*: např. u *truhláře* Petra zaznívá zájem o dřevo jako o dotýkaný materiál.²⁵

Vyhmátnutí přitažlivosti profese může být přitom různě maskované a různě obecné: např. Linda S. chtěla být *starožitníkem*, aby se naučila „rozeznávat originál od kopie“, jde na

²⁴ Po kompromisech s rodiči, kteří po něm chtěli vystudovat střední školu, šel na *potravinářskou*; tam ho otec ještě jednou přesvědčil, že by ho *cukrovinky* nebavily, ale Tomáš vytáhl další trumf: půjde tedy na *kvasnou technologii*, ale pak se vrátí do městečka, které kdysi celá rodina včetně prarodičů opustila, a znovu tam založí *pivovar*.

²⁵ Smyslovost až symboliku či dvojznačnost lze slyšet později při rozhovoru, jaké je to na OU: „hrabat se v autech“, „dostali jsme stovčacítku, ať s ní něco uděláme“ (Pavel z Hnědé školy).

soukromou školu *veřejnoprávní* a dál na *práva*, současně sní o tom, že mohla být *herečka*: jakoby všechny tyto volby měly skrytý společný kořen ve zkoumání *pravosti*, včetně té autor-
ské a genealogické.²⁶ Lenka z Hnědé školy má hrůzu z *kanceláře* a chce natočit profesi tak,
aby to byla „práce pořádná, s lidma“, což je velmi obecný moment.

Samo *dědění profese* v rodině lze těžko považovat *a priori* za pozitivní faktor a za
znamení autenticity. Záleží zde spíše na ranosti zájmu: viz např. některé slavné i méně slavné
rodiny *hudebníků, sportovců* a dalších profesí, včetně třeba *železničářů*, kde se nachází často
šťastné opakování zájmu (byť s nějakým profylaktickým či terapeutickým posunem):²⁷ dětská
identifikace zde patrně měla čas přejít v rozsáhlou a v život podírající sublimaci. Z hlediska,
jak zde distribuujeme psychoanalytické pojmy, je sublimace nejčistší tehdy, když se jejím
prostřednictvím nevyrovnává žádný identifikační účet, ani v podobě nápodoby rodiče ani jeho
odmítnutí, ale činnost se prostě dělá pro ni samu, pro její vlastní (v širokém slova smyslu
erotické) napětí. Proto jsme téměř nakloněni více fandit takovým odkazům ke genealogii, při
nichž se volí profese někoho jiného než otce nebo matky: strejdy, tety, dědečka... Taková
volba pak ukazuje, že se dítě na jedné straně *des-identifikovalo* třeba od otce, ale identifikaci
s jiným příbuzným bylo schopno se k rodině přece jen přihlásit. (Samozřejmě některé osoby
ani tuto oporu nebo její vyjádření nepotřebují.)

U Petra, vyrovnávajícího se s otcem snad už na dost vědomé úrovni, byla kombinace
identifikace a sublimace následující: ke *dřevu* ho údajně přivedl on, když ho od malička pořád
otravoval, ať něco uřízne, ošmirgluje atd. – Petr volbou *truhláře* („zavinil“ to otec) může
odmítnout otcovu profesi *zedníka*, a současně se tím ještě přihlásit ke *truhláři* strejdovi.
Návrhářka Linda J. zas kdysi v pubertě vyhledávala podle telefonního seznamu nositele svého
dost vzácného jména, kteří by mohli být její příbuzní a *umělci* jako ona: aby našla noblesnější
genealogii než umělecký talent matky původním povoláním *aranžérky* a otce původně *malíře*
pokojů.

Profi-volba je tedy situace, kde může být v jednom slově, v jednom názvu oboru
soustředěna celá předchozí identita rozhodující se osoby a její rodiny: proto jsou zdroje
rozhodnutí často neznámé, a to i žákům samým. Na druhé straně, ne každé ze současných dětí
využívá profi-volbu k tomuto velmi intenzivnímu výrazu sebe: i v době rozhodování žije
normální život se spoustou partnerských, sexuálních, dalších iniciačních starostí a rodinných
problémů, a situaci profi-volby jako by odmítalo brát na vědomí: je to ovšem velmi vzácný
případ Radima, který by údajně nejraději nedělal nic (kromě *fotbalu*) a který se spokojil
s *číšníkem*, jež mu vybrala agilní maminka (ve škole prý učitelce tvrdil, že ani neví, na co jde,
jen že učiliště má být v Braníku), možná částečně též případ roztržité Lindy S., naopak
hledající sebe v množství situací přes den (chtěla prý na talentové zkoušky na *konzervatoř*,
obor *herectví*, ale propásla je;²⁸ pak zašla na SŠ *veřejnosprávní*, kde zkoušky dělala, ale asi
neudělala – přitom zjistila, že si tuto školu chybně vysvětlovala, a sice, že ve skutečnosti
chtěla jít na školu *veřejnoprávní*, bez „s“, kde také stihla v druhém kole složit s úspěchem
zkoušky; protože plánuje jít v budoucnu na *psychologii* nebo na *práva*, rozřešila tuto
zmatenou situaci nakonec asi šťastně).

Něco jiného je, když si žáci volbu racionalizují a sestavují si řeč, jež má ukázat jejich
volbu v příznivějším světle:²⁹ to se někdy objevuje v explicitních vyhlášeních o spokojenosti
s volbou (dost pochopitelných, našinec je rád, že má aspoň proceduru za sebou, i když mohla

²⁶ V pubertě s kamarádkou Pavlou vymýšlely pro žižkovské pejsky seznamku, tedy párovali je z hlediska
potenciálního plození.

²⁷ Např. syn raději *diriguje*, když otec *hraje na housle*: aby se jejich poměr nezatížil rivalitou.

²⁸ To by se třeba *návrhářkám* Lindě J. a Adélce (navštěvovala i přípravku žádané školy) nikdy nemohlo stát.

²⁹ Zde jde o diskurs já, které ovšem přesně cítí, kdy to není úplně ta pravá věc.

dopadnout líp), hlavně pak v kompenzačních či reparačních plánech budoucnosti, o nichž je těžko říct, zda jim člověk věří, když je říká.³⁰

Informovanost, zahlédnutí, trénink

Problémy profi-volby nejsou v zásadě způsobeny nedostatkem v informacích o školách: navíc většina žáků a rodičů před lety i nyní používá s úspěchem příručku, přehledy o institucích středního školství: někdy pro inspiraci, častěji pro nalezení adresy nebo její zmnožení (kde všude se dá jít na OA, na *umělecko-průmyslovou školu* atd.).

Další informování se z příručky je už sofistikovanější a podstatnější: to je když se najde varianta ne adresy, ale destinace: když se např. zjistí, že počítače se dají učit nejen na SŠ, ale i na OU, tedy na silnici nižší třídy – takto občas poradila v Hnědé škole výchovná poradkyně. Ve stejném smyslu, ale opačně např. operoval před lety ve Staré Zelené Tomáš K., když jeho rodičům nestačil *cukrář na OU*: našel si (s pomocí strejdy?) SŠ *potravinářskou*. Jiným problémem někdy je, že děti znají povolání nebo obor činnosti, ale nevědí, jaký itinerář by k němu vedl či vedl nejlépe: „Chtěla jsem jít na nějakou školu, kde bych mohla dělat *manažerku* (manažerku herců, zpěváků jako v Pomádě), ale nevíme jaká škola je potřeba; tak jdu na *obchodní akademii*.“ (Eliška – možná to není špatná volba.)

Na úrovni informací by děti a rodiče měli získat aspoň přibližný *koncept* systému českého školství, s nákresem drah, silnic různé třídy na podobné destinace, ale současně i s tím, že samou změnou silnice se někdy může měnit vykonávaná činnost sama (když by Vašek K. z OU opravoval nebo dokonce jen prodával počítače, je to něco jiného, než kdyby je ze SŠ, VOŠ nebo VŠ programoval, případně vymýšlel jako Lukáš); také že návrat na vysokoškolskou dálnici není z objížďky lehčí silnicí, např. přes OA, tak snadný, jako když se pokračuje přes G.

Něco jiného než informovanost je zahlédnutí profese a případné zrcadlení se v ní, jak by se mi líbila, tedy jak bych se sobě v jejích šatech líbil (viz výše např. vyhmátnutí přitažlivosti činnosti). Toto zahlédnutí je velmi časté a děti v zásadě nestrádají nedostatkem podobné představy. Patrně proto, že už nějakou představu měly, nezajímaly se příliš o exkurze do nejrůznějších škol a učilišť, které škola pořádala: naopak chodily velmi často většinou s rodiči, ale někdy i samy, testovat už vybraná místa během dnů otevřených dveří.

Nelze samozřejmě popřít užitečnost rozšiřování rejstříku zahlédnutých obrazů: kdy má dítě např. příležitost vidět *soustružníka* (v televizi asi těžko) a třeba si jeho práci zkusit? Je ovšem otázka, zda pro podobný imprinting není téměř vhodnější období do maximálně šesté třídy a hlavně 1. stupeň. 6. a 7. třída jsou pro inspiraci také vhodné, i když druh voleb zde má pubertální charakter (s reaktivací Oidipa, a tedy s odkazy na rodičovské osoby a na vlastní sexualitu); 8. a hlavně 9. třída pak už spíše mohou tyto pubertální volby naplňovat buď přímo odstrašující realitou nebo představami třeba nereálně přehnanými, jejichž odpudivost má ovšem racionálně intrapsychické, že nevědomá fantazie by teď už mohla nastat, že hrozí se realizovat.³¹

³⁰ K tomuto bodu se vrátíme tématicky pod termínem „plán objížďky“ a psychologicky v otázce nakládání žáků s časem.

³¹ Zde může někdy patně jít o provalení se hráze tzv. reaktivního výtvaru, který tvoří podle nás třetí mechanismus volby povolání (vedle tvorby symptomu s identifikačním odkazem a vedle čisté, „abstraktní“ sublimace). Když se např. některé dívky zaleknou dělat *veterinářku*, naznačuje to, že asi představu, jak do pejska musí zajet skalpelem, předtím mohly vytěšňovat: samozřejmě, pejsci se jenom neřežou. Podobně asi činila již zmíněná

Příležitostí k zahlédnutí rozmanitých profesí má tedy žák poměrně dost, a to dříve a nyní: svůj dosavadní život nežil v žádné izolaci, má starší kamarády, vzory, příbuzné,³² přátele rodiny, a nebo jen stačí jet metrem a dát se do řeči s *řidičem* jako Michal ze Staré Zelené školy. Podobných historek jsou desítky. Někdy je samozřejmě možné pochybovat o autenticitě zdůvodnění a předpokládat v něm účel, nicméně už samo vyhmátnutí nějaké přitažlivosti vyžaduje vhléd a citlivost pro činnost: tak třeba u již zmíněné Veroniky můžeme předpokládat, že láká svou kamarádku Míšu B., příležitostnou *modelku*, k *cukrářství* schválně na vějíčku *kosmetických* ozdob dortů – ale na druhé straně je to vtípné a jednu stránku profese to přesně vyjadřuje.

Ještě dál než zahlédnutí jde přímo *trénink* na vybraný obor. Je evidentní u *uměleckých* činností a zde ještě spíše u *hudebních* než u *výtvarných*, i když naše dvě *návrhářky* se mohou vykázat dlouhodobou přípravou. Mnohem překvapivěji a utajeněji vedle nich *malíř pokojů* Václav S., verbálně nulový, ale s velkým *geometrickým* talentem, od 12 let upravuje a vymýšlí *deskové hry* (předtím vždycky rád kreslil). 4 kluci hráli v oddílech *fotbal* a někdy uvažovali, že se tím budou živit. Za *trénink* chlapani považují hlavně práci s *počítačem* (nyní, ale už i dříve, kdy jich několik zkoušelo na předpotopní mechanice *programovat*), konstantně také *vaření* a hlavně dřív různé *pomáhání tátovi s autem* nebo *v práci na chatě*, případně *při melouchu*, dívky dřív třeba *šití* a celkem konstantně i práci *učitelky* ať už v MŠ nebo na ZŠ, kterou mají možnost studovat z druhého, žákovského tábora.

Existují ale i méně očekávané talenty a jejich *tréninky*: tak např. Linda S., ale i Kamil tvrdí, že se od malička chystali na *herectví*, ne přes dramatické kroužky, ale přes určité *šáškování*, Linda spíše mimicky, Kamil nejružnějším provokativní vtipy a slovní hříčkami už od 1. třídy.³³ Rádoby *voják* Pavel spatřuje svou přípravu v *tělesném cvičení*, které si naordinoval, aby zvládl nebezpečné mezinárodní mise;³⁴ *trénink* na *právničku* absolvovala Simona, když s matkou a někdy i sama jednala odmala na *úřadech* a bavila se u toho; Pavla v jednom svém přechodném a pubertálním přání doma *masírovala* matku, napůl z legrace za peníze a chtěla to dělat jako profese; později jediná zaujatá školní látkou a příkladem *češtinářky* naplánovala si studovat *jazyk* (lingvistiku), zatímco Linda S. a Linda J. se o jazyk zajímají spíše jako *pišící autorky*.

Kristýna, když se najednou u *zdravotní sestry* zalekla „infekcí a krve“. (Viz podrobněji partii o ontogenezi povolání.)

³² Jak Zdeňku ze Staré Zelené napadla *čalounice*: „No vona u nás byla ta sestřenice na jarní prázdniny a vopravovala křeslo mámy známý, a mě se to začlo líbit /.../ jak to šije a vytahuje tak, je to pěkný.“

³³ Oba to jsou *herci* z Hnědé třídy, Kamil ovšem opakuje osmičku. V devítce jeho plán přijala i škola, a paní učitelky se rozhodly, že (špatně vyslovujícího?!) chlapce, neschopného si toho moc zařídít, podpoří v jeho záměru zkusit talentovky.

³⁴ Bohužel si nenaordinoval dobré známky, aby se mohl dostat na střední školu: střední vzdělání, maturita byl jediný aspekt na vojenské škole, který matka uznala, zatímco mise jí děsily.

Hnědá škola												
Jméno	Škola	Obor	Spokojenost	Prospěch	Fujprospěch Fuj zkoušky	Strachzkouš. Strach škola	Vliv rodiče	Změna destinace.	Nížší silnice	Plán objížd'ky	Ideálně	Koníček
Kristýna	OA		ne	1,53	ne	škola, profese	ano ano	zdrav. sestra	ne	ne: cest. kanc.	zdravotní šk.	
Eliška	OA		anoano	1,71	ne	ne	ano?	ne	asi ne	ne: kancelář	být v kanc. ³⁵	
Pavla	OA		ano	1,60	ne	?	ano ano	možné G	ano	VŠ pedag.	s češtinou	
Míša N.	OA		ano	1,33	ne	neučit se	?	G?, zeměděl.?	ano	VŠ zeměděl.	“nevím”	
Simona	OA		ano	1,87	ne	škola	chtěli G	možné G	ano	VŠE, práva	manžel, práce	
Karolína	SŠ	poštovní	ne	1,93	prospěch	ne	ano	aranžérka, v- správní škola	asi ne	ne	byt. architekt	
Lenka	SŠ	v-správní	ne	2,33	ne; zkoušky dobřena v-sp	škola	ano ano	starožitník, policejní š.	ne	práci s lidma, ne kancelář	policejní	
Linda S.	SŠ	v-právní	ano	2,33	ne	ne: dělala zk.	ne	ne	možné G	práva	práv., psych.	herectví
Adélka	Um. Textilní		anoano	1,67	ne	ne: dělala zk.	ne	ne ³⁶	ne	ne: VOŠ	návrhářka	koně
Linda J.	Um. Textilní		anoano	2,40	ne	ne: dělala zk.	ne	ne	ne	ne: stáž v Itálii	“malířka - anděl”	malování hřbitov. andělů
Veronika	OU	cukrářka	spíš ano	2,27	prospěch	ne	bab.:servírku	ne	ne	ne: obor	sekretářka	
Míša B.	OU	cukrářka	spíš ne	2,40	prospěch	ne	ne	ne(alepůvvýš)	ne	ne: kol oboru	v castingu	foto do časop.
Lucka	OU	aranžérka	ne?	?	prosp., zkouš.	ne: dělala zk.	?	zlatnice	asi ano	?	starožitník?	?
Lukáš	SŠ	inf. tech.	ano	1,53	ne	zkoušky - ČJ	ne	ne	prestížnější š.	ne: VŠ	programátor	
Vašek K.	OU	v ýp. tech.	spíš ano	2,67	prosp., zkouš.	ne: zk. dělal	pomoc matky	ne	ano ano	maturita	elektrotechni k	net, počítač
David	OU	v ýp. tech.	ano	2,27	prosp., zkouš.	ne: zk. dělal	řekl svoje	ne	ano	maturita, VOŠ	fotbal	fotbal
Tomáš	OU	elektro	ano	2,73	nevidí tak	ne	návrh matky	ne	nevidí tak	ne: “do práce”	fotbal	fotbal
Petr	OU	truhlář	anone	2,73	prospěch	škola	ano ano	policeista	ano	možná policajt	fotbal	fotbal
Václav S.	OU	malíř int.	ano	2,67	nevidí tak	ne	ne	ne	nevidí tak	matur., živ. list		deskové hry
Radim	OU	číšník	ne	2,07	prospěch	ne	návrh matky	ne	ano, hotelová	maturita	fotbalista	
Pavel	OU	automech.	anone	2,60	prospěch	škola?	ano	voják?	ano	ne: mít dílnu	voják	fotbal

³⁵ Už se nevrací k *manažerce herců a zpěváků*? (Toto povolání vykonává maminka její kamarádky ze třídy, Karolíny.)

³⁶ Adélka explicitně: „Chtěla jsme *koně* ale toto je silnější.“

Nová Zelená

NON-STUDENTI

Jméno	Škola	Obor	Spokojenost „neutr.“	Prospěch	Fuj prospěch Fuj zkoušky	Strachzkouš. Strach škola	Vliv rodiče	Změna destinace.	Nižší silnice	Plán objížďky	Ideálně	Koníček
Lucia	OA		„neutr.“	1,07	ne	?	?	konzervatoř	ne: jiná	možná VŠ	herečka	
Dana B.	OA		ano	?	ne	zkoušky	?	ano (neuvádí, jaká)	ano	nástavba, snad VŠ	archeol., kosmo naut, potápěč	
Dana Č.	OU	aranžérka	ne	2,60	prospěch	ne	ano ano: proti spisovatelce	spisovatelka, též tech.adm.	ano	nástavba, práce	skautka hokej. talentů	hokejistka profi
Martin F.	OU	číšník	ano	1,67	ne	ne	shodasmatkou	fotbalista	prý vyšší	maturita, práce	fotbalista	fotbal
Patrik	SŠ	letadla	anoano	1,93	prospěch	ne	prosadil	ne	ano (prestiž)	neví	pilot	létat
František	ZŠ	zubní tech	ano	1,93	prý prospěch	ne: dělal zk.	shoda	výtvarná š.??	?	ne:práce,škola		cestovat
Martin H.	OU	elektro	ano	1,67	prý prospěch	ne	shoda v dest.	ne	r. chtěli SŠ	maturita		
Monika	OU	aranžérka	anone	2,40	prospěch, zk.	ne: dělala zk.	shoda	ano:tech.adm.	ano: SŠ pošt.	nástavba	manažerka	
Zdeněk	SŠ	elektro	ano	1,53	ne	škola	shoda	ne	prý ne	“jít dál”	s počítači	plavání
Tomáš P.	SŠ	poštovní	anone	1,67	prospěch	škola, profese	proti policajt	ano:z policajt	ne	vojenská š.	voják, policajt	
Jaromír	OU	kuchař	anone	1,93	prospěch	ne	shoda	ano:z novinář	ano	novinář	novinář	novinář
Michal	SŠ	elektro	anone	?	ne	zkouš.,škola	souhlas r.	ne	ano (prestiž?)	prýne:inženýr	letec	letec
Jana	OA		ano	1,33	ne	ne	chtěli konzervatoř	ne	prý ne	prý ne: VŠ cest. ruchu	právníčka v Itálii	cesty, umět italsky
Jakub	UŠ	grafická	anoano	1,80	ne	ne: dělal zk.	shoda	ne	ne	ne:pokračovat	mít Microsoft	
STUDENTI												
Tomáš C.	UŠ	nábytek	anoano	1,33	ne	ne	m. tam učí	ne	ne	ne: zkouší VŠ	řed. známé fy	atletika
Alena	G		anoano	1,00	ne	ne: dělala zk.	shoda	ne	ne	ne: asi práva	archeolog	
Tomáš D.	OA		anone	?	ne	zkouš.,škola	chtěli G	ano ne (G)	ano	ano:VŠE,práv	fotbal	vaření
Petra	OA		ano	1,40	ne	ne	proti umprum?	asi uprum	ne	ne:nástav. jaz.	herec, návrhář	keramika
Andrea	OA		ano?	1,40	ne	zkouš.,škola	souhlas	výtvarná š.	ne	Všnebojazyk.	maliř, režisér	kreslení
Anna	G		ano	1,07	ne	ne:dělala zk.	shoda	ne	ne	VŠ	právník	volejbal
Jiří H.	SŠ	sděl.tech.	anoano	1,33	ne	ne: dělal zk.	vyjednal si	ne	ne	FAMU či TV	animátor	focení
Iva	OA		anone	1,40	ne	zkoušky	chtěli G	lituje G	ano:”těžšíšk.”	VŠ archit.,ek.	architektka	
Stanislava	OA		ano	1,40	ne	zkoušky?	shoda	ne	prý ne	ekonom,práva	právník	
Jiří S.	SŠ	elektro	anoano	1,20	ne	asi ne	shoda	ne	prý ne	“pokračovat”	multimiliardář	
Tomáš S.	OU	elektro	prýano	1,60	ne	ne?	prý shoda	ne	ne: ale SŠ?	správce sítě	výpočet.tech.	počítače
Ondřej	OA		“nevím”	1,33	zkoušky	ne: dělal zk.	vlastní návrh	ne	na 1.OA fuj z.	“nevím”	nevím”	
Stanislav	G		ano	1,07	zk.,na2.pokus	ne: dělal zk.	shoda s rodiči	ne:ještě nemá	lituje 1.pokus	“nějaká VŠ”		

Stará Zelená NON-STUDENTI

Jméno	Škola	Obor	Spoko- -jenost	Pros- pěch	Fuj prospěch Fuj zkoušky	Strachzkou. Strachškola	Vliv rodiče	Změna destinace	Nižší silnice	Plán objížďky	Ideálně	Koníček
Michal	9.:	pak kuchař	ne	2,35	dostal se	prý odmítl	matka proti?	automechanik	zlepšit prosp.	kuchař	pilot?	počítač
Petra	9.	pak cirkus	anone	2,78	ne: přímo 9. r.	ne	rod. podnik	ne	ne	ne	?	?
Pavel F.	OU	elektro	anoano	2,42	nevidí tak	ne	rada otce	ne	nevidí tak	ne: mít firmu	s počítačem	počítač
Martina K 1	9.:	pak kadeř.	ne	2,27	prosp.,mláď	?	odložit	ne	zlepšit prosp.	ne	kosmetička?	masérka?
Ivana	9.:	hotel.,prod.	ne	2,07	prospěch	bez možnosti	souhlas r.	prodavačka?	zlepšit prosp.	ne: hotel.	hotelovka?	?
Radek	9.řez.,	kuchař?	nene	3,07	prospěch	ne	matka?	inst., klempíř	zlepšit prosp.	zpět řezník?	řezník?	chovatel ?
Pavel L.	OU	automech	ano	2,57	nevidí to tak	ne	příklad zájmu	víc možností	nevidí to tak	ne: mít dílnu	mít autodílnu?	auta?
Jarka	9.:	zdrav. š.	ne	1,78	prosp., zkouš.	ne: dělala zk.	?	ze S. pedag.	zlepšit prosp.	znovu zdrav.	ped?dětská s?	zav. plavala
Vláďa	OU	elektro	ano	2,33	nevidí to tak	nevidí to tak	otcovo OU	automechanik	ne	ne: firmu s ot.	větší fu nežot.	auta?
David	OU	automech	ano	2,14	ne	ne	?	asi ne	ne	?	?	?
Standa	OU	instalatér	ano	2,71	prospěch	ne	souhlas s řez.	řezník	ne	vlastní firmu	řezník?zPray	safari v Austr.
Honza	OU	zedník	ano	?	prospěch	ne	?	bez výběru	nevidí tak	ne: řemeslo	partnerka	dosp. život
Ondřej	9.:	polygrafie	teďne	2,00	mláď,přimo 9	ne	vzor matky	ne	počkat	ne: v dílně	restaur. knih	?
Martin	Oukuchař-č	iš	ano	1,58	ne	ne	váha matky	těž automech.	viz hotelovku	ne	hotelovka	auta
Petr Š.	OU	zedník	ano?	3,28	nevidí to tak	ne	?	bez výběru	ne	ne	?	létat?
Honzik	OU	řezník-uz.	anoano	2,78	ne	ne	rod. tradice	ne	ne	ne	soukr. uzen.	létat?
Zdeňka	9.	čaloun,sklo	ne	2,64	prospěch	ne: přímo 9.	asi ne	ne	zlepšit prosp.	čaloun, sklo	čalounice?	"tajné věci"
STUDENTI												
Andrea	OA		ano	1,00	staž. odvolání	G, prof.?	ne medicinu?	G,dětskýlékař	ano, premiant	?, možná VŠ	dítě, rodina?	?
Zuzana	OA		ano	1,00	ne	ne: dělala zk.	m. ekonom	ne	ano?	psychologie?	psychologie?	plavání
Daniela	G		ano	1,00	ne	ne: dělala zk.	rodiče VŠ	ne(kosmetika,	alenechceníž)	VŠ, neví druh	herečka,zpěv.	malování
Jan	G		ano	1,00	ne	ne: dělala zk.	rodiče VŠ	ne	ne	VŠ	?	sport
Lenka	OA		anoano	1,00	ne	ne: dělala zk.?	ekon. v rodu	pův.z věrolék.	možná	psychol?zahr.	obch.,novinář	prýč z Prahy?
Vašek	SŠ	stavební	ano	1,35	ne	ne: dělala zk.?	normální G?	sportovní G?	nevidí to tak	VŠ?neučí se	m. světa biat.	plav.,biatlon
Tomáš J.	G		ano	1,21	ne	ne: dělala zk.	shoda s r.	ne	ne	FF, psychol.?	?	sport
Tomáš K.	SŠ	potravin.	anoano	1,28	ne	ne: dělala zk.?	rodiče G	posunzucukrář	vyšší kvůli r.	VŠ,kat.piva	pivovarrodíš.	
Josef K.	SŠ	elektro	anoano	1,42	ne	ne: dělala zk.	r. střední š.	ne	ne	pokrač.:VŠ	VŠ technika	technika?
Martina K2	Evang.	akad.	ano	1,21	ne	ne?	otec proti?	asi ne	ne	VŠ?	?	?
Markéta	OA		ano	1,42	2. pokus OA	ne: dělala zk.	r. hotelovku	ne:hotelovka	prestíž hotel.	VŠE	u cizí firmy	vaření, šití
Vanda	9:pak	OA,OU	ne	1,42	prospěch OA	ne	r. asi OA	zahrad.,oděv?	ne:vyš pro r.?	zlepšipropěch	být šťastná	zvířata
Pavel R.	OA		anoano	1,50	3. pokus OA	ne	ekon. v rodu	ne	ne?	VŠE?	díplomat	sport?
Martina V.	9:konzervatoř		anone	1,27	zkouš.,mláď	ne: dělala zk.	hudba v rodu	ne	zrání, trénink	VŠ?	hráts učitelem	malba,kultury
Petr V.	SŠ	elektro	anoano	1,28	ne	ne: dělala zk.	r. spíš OA	ne	asi ne	nástavba,VŠ	opravna poč.	programování
Vladka	OU	švadlena	ano	1,64	ne	ne	krejč. v rodu	ne	nevidí tak	ne: šít na děti	fu v rodišti	šití, dřív sport

Vlastně ani z hlediska tréninku, přípravy nevypadá stanoviště většiny dětí nijak pusté. Jiná věc je, zda se jim podařilo převrátit talenty a koníčky do podoby sociálně zavedené instituce, tj. nyní se s nimi dostat na odpovídající školu.

Spokojenost s volbou: přehled

Předchozí tabulky ukazují spokojenost žáků s průběhem volby a okolnosti průběhu samého, jakési faktory této spokojenosti. Míra *spokojenosti* je odhadem kombinovaným z explicitních výpovědí, ale i z náznaků a z behaviorálních poměrů (např. prosazení si svého přání vs. vzdání se ho nebo profese jako koníček vs. kompenzovaná koníčkem). *Fuj* vyznačuje dva faktory, které mohly zabránit realizaci přání: špatný prospěch, zkažené zkoušky. *Strach* nejen ze zkoušek, ale i z toho, že se dostanu, ale školu neudělám (nebo že se budu muset moc učit), případně že bych nezvládl po zvládnutí školy odpovídající profesi (nebo že by se mi nelíbila). Další faktor *rodiče* už není formulován negativně, ale fixuje vůbec roli. Zásadní je *změna destinace*, která není okolností, ale vlastně vyjadřuje neúspěch ve volbě a implicitně dál faktor pro nespokojenost, příčinu objížďky, někdy i formulace ideálu i koníčka. *Nižší silnice* je posuzována nezávisle na tom, zda dovoluje zachovat destinaci (dostanu se na *počítače*, ale ne přes SŠ, nýbrž OU: častá strategie) nebo nikoli (G je obecně výš než OA). *Plán objížďky* znamená snahu o rekuperaci změny destinace, někdy ovšem vysuzujeme samu změnu destinace z rozporu vůči objížďce, byť je to silně hypotetické (např. věříme, že Simona chce na práva nebo VŠE, a že se tedy vrátí na dálnici VŠ vzdělání, kterého je schopna, ze silnice nižší OA). Rubriky *ideálně* ani *koníček* nemají vnitřně úplně jednotnou psychologicko-retorickou funkci (např. u koníčka nemusí jít jen o kompenzaci: viz dále).

Údaje v tabulkách jsou nejspolehlivější u Hnědé třídy, méně u Zelených: Nová Zelená vyplňovala sice stejný formulář (jako Hnědá), ale děti jinak neznám; data pro Starou Zelenou jsou zas vyvozována bez standardního formuláře (hlavně z rozhovorů).

Pocit z volby

Jako antropologicky nejšťastnější se u všech tří škol (tedy i historicky) jeví *silně vyhraněné, specializované volby podle zájmů, které trvaly delší dobu než od puberty, které případně musely být probojovávány, s nimiž non-interferovaly výrazně další zájmy; dále volby, kde případný kompromis zachoval ještě jádro sublimace ani nebyl realizován natolik nižší silnicí, že by došlo k narušení sebeobrazu.*

To je případ zejména *uměleckých profesí*: v Hnědé škole *návrhářky* Adélky a Lindy S., ale i skromnějšího *malíře pokojů* Václava S. a částečně i *truhláře* Petra, kde je ovšem spokojenost umenšena opuštěním pubertální volby *policajta*; v Nové Zelené umělecky zaměřených kluků Jakuba a Tomáše, kde se této ambice vzdaly Lucia, Andrea a do kompromisu ho v *esteticce zubů* přivedl František; ve Staré Zelené škole se z 8. r. nedostala na *konzervatoř* Martina a rodinný *cirkus* Petry je zamlžen pochybami.³⁷

Dalším typickým případem vyhraněnosti jsou *technické profese*, už od 90. let silně obsazené *počítači* a jejich *programováním*:³⁸ v Hnědé třídě u Lukáše i u Vaška, dotčeného ale neúspěchem při zkouškách na SŠ; v Nové Zelené asi hlavně Martinem, Zdeňkem, Michalem (?), Jiřím a Tomášem (navzdory nižší silnici OU), ve Staré Zelené škole učněm Pavlem F.

³⁷ Z různých výroků nebylo jasné, jestli si rodiče pro dceru vlastně přeji pokračování rodinné tradice a jestli se i obecně uznává nějaký její *pohybový* talent.

³⁸ Podle názoru kolegy M. Khusáka absorbují nyní *počítače* dřívější *technické* a *inženýrské* zájmy klukovské populace.

(i když šel spíš na *rozvodná zařízení* než na *počítače*) a hlavně studenty Josefem K. a zejména Petrem V.

Nejde ale jenom o počítače, nýbrž o techniku, asi s její přitažlivostí *fungování stroje* jako občas, zejména dříve, u *automechaniků* (v Hnědé škole Pavel, kaženo vzdáním *vojáka*, v Nové Zelené nikdo, ve Staré Zelené u Pavla a Davida), u *letadel* Patrika a u *sdělovací techniky* Jiří v Nové Zelené škole, patrně též u *stavaře* Václava ze Staré Zelené.

Sama profese *automechanika* má ovšem tu zvláštnost, že bývá sycena *mužnou samostatností* a *izolací* fanouška do svého koníčka (viz např. televizní reklamy, kde chlapkost alkoholu bývá pravidelně asociována s výlučně mužským klubem při spravování aut nebo motorek), což matky ne vždy rády vidí. Často se kombinuje s alternativou *kuchař*, který jako by představoval ženský, mateřský a rodinný pól, i když to feminní ani feminizované povolání vůbec není. U Pavla v Hnědé škole byl *kuchař* nahrazen vyšší silnicí SŠ *potravinářskou*, na níž by ho rozvedená matka viděla nejraději – *automechanik* byl pro ni možná menším zlem než nebezpečný *voják v misích*; ve Staré Zelené škole se od rozvedené matky chtěl kdysi podobně oprostít volbou *pilota* do Nitry, pak *automechanika* Michal, nakonec ale podlehl a i když se na povolání údajně dostal, šel raději zpět do devítky; *kuchaře-číšníka* si místo *automechanika* nakonec vybral i Martin, jehož biologický otec kdysi jezdil rally a nevlastní otec s dvanáctsettrojkou – matka už ale asi měla těch chlapů s autama dost; jako alternativu ke zvolenému *automechanikovi* si napsal *kuchaře* již uvedený Pavel L.; Vláďa, ještě dětský chlapec, obdivující tatínka, se *automechanika* vzdal a šel na otcovo učiliště.

Pozoruhodné jsou ovšem i volby mimo *umění, techniku* a *vaření*, založené na jakýchsi fixacích téměř infantilního (non-pubertálního a možná i pre-oidipálního) rázu u dvou chlapečků ze Staré Zelené školy, z nichž první Honzík šel na *řezníka* navzdory nedoporučení dorostové lékařky, a to jednak v rodinné *potravinářské* tradici a v návyku pomáhat při zabíjačkách, tak v reakci na dojemný, vyloženě dětský sadismus; druhý Ondřej byl tak drobný, že byl vyzván vydržet ještě devítku, ale naprosto nezadržitelně směřoval na *polygrafii* s tím, že bude dělat jako máma v *knihařské* dílničce a opravovat rozbité knihy (jak se na podobnou konfiguraci naváže puberta a dospělost, je zatím nejasné).

Spíše do období latence spadající, ale zatím uspokojivé a šťastné je i přes sérii kompromisů s rodiči (jež by měl jako dobrý křesťan poslouchat) již popisované rozhodování Tomáše K ze Staré Zelené školy pro *potravinářství* (tentokrát ovšem ne kombinované s alternativou *automechanika*). V sublimaci z latence (i v rodinné tradici) se zdá být zakotvená také volba *švadleny* Vladky (i když jinak nebyla v daném období v psychické pohodě).

Nakonec i OA lze ve výjimečných případech chápat jako specializaci (a ne jako objížďku pořádného studia nebo solidně bláznivého koníčka): to je v Hnědé třídě případ upřímně (= téměř odjakživa) non-ambiciózní Elišky, snad opravdu se těšící na *kancelář*, ve Staré Zelené škole možná mírně Zuzany a Lenky³⁹ a pak ještě výrazněji a v opačném směru Pavla R., milého a hladkého chlapce, který jednak ve třídě neustále kšeftoval s plakáty, kazetami atd. (a tak se připravoval na povolání), jednak zdědil zaměření po dědečkovi a po zemřelém otci, jednak se viděl jako *diplomat* v zahraničním obchodu; v Nové Zelené třídě možná případ Jany, která asi chtěla současně říct rodičům, že ambice na umění v rodině (*konzervatoř*) je spíš jejich, než její.

³⁹ Situace je zkreslována mj. obdivem Lenky k Zuzaně, který jde údajně do napodobování. (Každá z dívek se ovšem hlásí na jinou OA.)

Situace, že děti jdou na OA, aby rodičům sdělili, že je vidí zkraseně, není ovšem tak vzácná, je v pozadí většiny voleb, kde bylo ve hře ještě G.⁴⁰ rodiče si G přáli přinejmenším u Simony z Hnědé třídy, dál u Tomáše, Ivy a Ondřeje z Nové Zelené. OA by tak v některých případech mohla mít navzdory konformní destinaci výraz des-identifikačního odmítnutí pohledu rodičů na mě.⁴¹ V druhé polovině případů ovšem slouží rodičům k tomu, aby odmítli *specializaci* dětí: v Hnědé třídě u Kristýny (OA vs. *zdravotní sestra*), možná u Míši N. (*zemědělkyně?*),⁴² v Nové Zelené prý v souladu s Lucií samou (vs. *konzervatoř*), možná proti Petře (vs. *umprum*), prý v souladu s Andreou (vs. *výtvarná škola*).

G jsou tedy nyní i dříve správně vnímána jako jedna ze silnic nejvyšší třídy a současně jako dálnice k VŠ: ale jestli si děti uvědomují, že z jiných škol je těžší se na VŠ dostat, to nevíme. Podle názoru M. Klusáka možná ani VŠ není už takovou cílovou stanicí jako dřív a v naší tabulce bychom měli hovořit spíše o jedné z možných *zajížděk* na tuto destinaci než o *objíždkách*, k ní nutně vedoucích. Na druhé straně není sporu o tom, že si děti uvědomují a dokonce někdy formulují jistou pohodlnost nebo nedostatek odvahy, když nezkoušejí G, a přitom jdou „na prospěch“ na nějakou téměř stejně „všeobecnou“ školu, jakou je OA (nebo i škola *veřejnoprávní, veřejnosprávní* a obory školy *poštovní*): to ovšem za výše probraných předpokladů, že by žáci na G měli schopnosti nebo by nebyli již nyní tak specializovaní a lační koníčka, že by je G jen zdržovalo (tak tomu bývá u *průmyslovek* a *počítačových oborů*).⁴³

V Nové Zelené škole se na G hlásili a dostali pouze žáci ze třídy studentů, přičemž spokojeni byli náramně: na VŠ chtějí opravdu pokračovat všichni, u žádného není pochybnost, že právě G bude tím nejvhodnějším rozjezdem (viz *práva, případně archeologii* u Aleny, *práva* též u Anny); nejsou ani výrazně vyhranění („nějakou VŠ“ u Stanislava) – G zde tedy na rozdíl od OA neodvádí, zdá se, od destinace v podobě specializace, koníčka;⁴⁴ ve Staré Zelené škole (také 3 G) by o odvedení od koníčka šlo jen na první pohled uvařovat u Daniely, která je ale *múzičká* na více stran⁴⁵ a naštěstí dost snobská na to, aby nepodlehla spíše pubertálnímu přání být *kosmetičkou* (jinak je ovšem trochu nervózní, jestli to není nenormální být tak nevyhraněná, když vidí rozhodnuté spolužáky); Jan a Tomáš J. se zatím zajímají jen ve velmi klukovské rovině (snad ještě částečně se svými táty) o *sport*.

Spokojenost nepanuje příliš s novými typy středních *pro administrativu a obchod* jako jsou škola *veřejnoprávní, veřejnosprávní pro EU* a obory školy *poštovní*: v Hnědé škole představovaly pro Lenku a Karolínu instituce, jimiž rodiče (zde maminky) docílí u dívek nějaké *maturity*, u Lindy S. snad *veřejnoprávní* specializace pomůže ke kýženém *právům* (ale její motivace má v sobě otázku, zodpověditelnou i jinak);⁴⁶ v Nové Zelené škole šel na takové školu (*poštovní*) jen Tomáš proti svým přáním *vojáka a policisty*, na něž se podle svého mínění připravoval a k nimž by se chtěl vrátit. S výjimkou Lindy S. si takovou školu nikdo nevybral sám od sebe, ale vždy na návrh rodičů.

⁴⁰ S výjimkou Pavly v Hnědé třídě, kde možná (?) rodiče spíše argumentovali někdy častým diskursem, že G neposkytuje nic hotového, že po něm člověk „nic není“ (což v současné době, kdy funguje ve školském systému velké množství rychlých *nástaveb* a VOŠ, přestává jako argument platit).

⁴¹ Simona: „Moji rodiče si mysleli, že jsem něco jako Einstein, ale není tomu tak.“

⁴² Role maminky je zde úplně nejasná: možná nakonec Míše přála *péči o zvířata* právě ona.

⁴³ I když *programování* lze studovat i na G.

⁴⁴ Stanislav je mrzutý, že se mu nepodařilo dostat se na první pokus: ale právě o takový test sebe přišli ti, kteří se zkouškám vyhnu.

⁴⁵ To nemíníme znevažujícím způsobem: i v naší Hnědé škole jedna *návrhářka* Linda J. kromě *kreslení šatů* ještě *maluje* a hlavně *autorsky píše*, druhá Adélka zas tančí jako *mažoretka* a *roztleskávačka*.

⁴⁶ Viz část „Iracionalita a racionalizace“.

Opakem jsou střední školy na povolání *policajt* a *voják*, které si vybírají děti sami a které jim rodiče rozmlouvají. *Policista* byl žádán Lenkou a Petrem v Hnědé třídě a Tomášem P. v Nové Zelené (jako přání, které nedosáhlo až do samého okamžiku volby, je ovšem ještě mnohem častější a rozděleno rovnoměrně podle genderu mezi kluky a holky); *voják* Pavlem v Hnědé, opět Tomášem P a částečně též Michalem ve Staré Zelené (*vojenský pilot*). Je zajímavé, že sama matka Lenky se stala *policistkou* teprve nedávno, když tam přešla z povolání *učitelky mateřské školky*: Lenka se tam prý mohla s protekcí dostat, ale nevěřila si, že by školu vedoucí k povolání své mocné matky zvládla. Petra zas doma varovali, že by na policejní škole (ostatně, neměl na ni prospěch) mohl utrpět šikanu: přitom to byl on a *voják v misích* Pavel, kdo šířili v pubertě po třídě násilím svůj zákon, svou *pacem Petri et Pauli*.

K těm volbám OU, které byly vyloženě šťastné nebo aspoň provázené zájmem, jsme se již vyjádřili. Z těch uskutečněných by sem částečně ještě patřila *cukrářka*, víc u Veroniky než u Míši. U OU opět platí, že jakékoli soustředění na zvláštnost profese, na materiál (např. *dřevo, obráběný kov*), dílčí situaci (např. *lézt po výškách u kominíka*) a jiné jakoby podivné prvky (viz *zdobení dortů* u Veroniky a Míši) se zdá být příznivým znamením. Zejména dříve byly zajímavější profese podmíněny prospěchem, takže pro nejhorší žáky zbýval *zedník*, případně *sklenář*, profese velmi obecná, která jim většinou (ne vždy) jako sublimace nic neříkala a byla jen menším zlem (než zůstat v devítce, na otravné ZŠ): obávali se, jak se jim v předpokládaném drsném prostředí bude dařit a pro Radka „skončit u *zedníků*“ byla představa, která ho strašila, když musel do devítky. Tato volba se vyskytla jen před lety ve Staré Zelené škole (Honza, Petr).

Ale i *kuchař-číšník* a z něho hlavně *číšník* bývá někdy volbou ne přímo z nouze, ale bez solidního zájmu: zejména u Radima z Hnědé školy, u Martina z Nové Zelené (oba by nejraději hráli *fotbal*, jiný zájem nemají), částečně u Martina ze Staré Zelené (tam známá konkurence s *automechanikem*) a u Ivany (snila o *servírce* autenticky, byť s pubertální motivací). Volba zde bývá vystýlána zlatou vidinou *hotelovky*, na niž je asi těžší se dostat než na G.

Problém je s *fotbalistou*: na jedné straně je to nejčastější klukovské přání, ba už uskutečňované tréninkem často v oddílech a tedy téměř profesionálně, na druhé straně se nikomu nepodařilo převést ho do instituce středního školství – vystupuje tedy jen jako ideál nebo koníček: v Hnědé škole u 4 non-intelektuálně zaměřených (nebyli ani takovými fandami do *počítačů* jako Lukáš nebo Vašek K.) a hlavně se flákajících kluků Davida, Tomáše, Petra, možná nejvíce u nezakotveného *číšníka* Radima, v Nové Zelené škole u podobného *číšníka* Martina, Tomáše D. a částečně i u originální dívky Dany, vybírající si ovšem místo fotbalu *hokej*. Nenaplněný *fotbal*, resp. *hokej* zde subjektivně jako by vyjadřoval nostalgii po skončeném dětství a možná větší náraz na dramatický úbytek omnipotence než nemožnost jít třeba na G. Je zajímavé, že ve Staré Zelené škole tato volba nevystupovala: ale patrně zde jednak ani tolik kluků do *fotbalových oddílů* nechodilo, jednak byla možná víra v budoucnost držena ještě dětskými sny o vlastní *firmách* a jinými ideálními přáními.

V bodech ideálu a koníčka jsou děti z Hnědé třídy nejvíce při zemi: podobají se tak non-studentům ze Staré Zelené: ti na rozdíl od nich ovšem (vedle snění o vlastních *firmách*) prožívali ještě (pubertální) témata čistoty, ochrany Matky přírody a jejích tvorů, opuštění bahna velkoměsta pro panenskou přírodu nebo původní rodiště na venkově, strachu z ozónové díry apod. Jejich změna destinace byla poměrně častá, a ne vždy vynucená neúspěchem: devítku občas zvolili i proto, že bylo potřeba oddálit předčasné rozhodnutí.

Nejméně zabrždění, expanzivní, s budoucností před sebou se jeví žáci z Nové Zelené, a to i ti, jež se dostali na pouhý OU.

Omezení prospěchem?

Nezajímá nás ani tak průměr prospěchu po skupinách žáků,⁴⁷ ale především jednotlivé případy subjektivního reagování. Přesto lze uvažovat o rozdílu *atmosféry k učení*: zdá se, že v Hnědé škole neexistuje polarizace, která by šprtům dovolila semknout se a nestydět za biflování, což dříve fungovalo ve Staré Zelené (s obrovským rozdílem v průměru, na jedné 5 x samé jedničky, na druhé straně i známky s průměrem nad 3); v Nové Zelené se zase naproti tomu i non-studenty podařilo (patrně díky téměř fanatickému třídnímu učiteli)⁴⁸ donutit k takovému studijnímu úsilí, že 8 z 12 žáků se dostává na SŠ (a jen 2 z 10⁴⁹ mají průměr nad 2,⁵⁰ zatímco v Hnědé třídě už 12 z 20).

Historicky lze hovořit o zlepšení prospěchu (v rámci dějin Zelené školy).

Kazuisticky je nutno špatný prospěch jako negativní faktor limitovat v jeho volném řádní předem existujícími podmínkami (byť třeba také vyprodukovanými, a ne genetickými) jako úroveň inteligence, ambicí, sebehodnocení: přitom je věcí dohody, kde táhnout čáru, pod níž už se do úvah „kdyby“ nepůjde.

V *Hnědé třídě* zasáhl špatný prospěch Karolínu (nechtěla na *poštovní*, ale raději na *veřejnosprávní*),⁵¹ částečně možná Lenku, potom 2 *cukrářky*, potenciální *sekretářky* Veroniku a Míšu B., možná i *aranžérku*, rádoby *zlatnici* Lucku, 2 *elektromechaniky* Davida a Vaška K., kteří museli o silnici níž (ze SŠ na OU), teoreticky i Tomáše, inteligentního, ale téměř se neprojevujícího chlapce, *truhláře* Petra v jeho sporné ambici na *policejní školu* a v analogické pozici *automechanika* Pavla vůči škole *vojenské* (na druhé straně mu mizerný prospěch pomohl stopnout přání *babičky*, aby šel na SŠ *potravinářskou*), opět velmi teoreticky *malíře pokojů* Václava S., který by za velmi rozsáhlých „kdyby“ mohl směřovat třeba k *architektovi* nebo opravdu k *autorovi stolních her* podle svého koníčka,⁵² *číšníka* Radima při ambici (ovšem ne jeho, ale jeho matky) na *hotelovou školu*.

Celkově tedy narazilo na slabý prospěch asi 10 dětí z 20, tj. 1/2.

Odstrašující průměr ale přitom neuškodil Lindě J. při jejích talentovkách, podobně slabý prospěch (také nad 2) u zkoušek překonaly i Lenka a Linda S. Několik dětí, a dramatické to bylo zejména u velmi inteligentních kluků, jako by narazilo na osudové břímě, s kterým nedokázali pohnout – zejména prapodivně nezaujatý Radim a písmo nesnášející Vašek si prospěch během kritického období nezlepšili.⁵³

⁴⁷ Pokud ho spočítáme u Hnědé a Nové Zelené školy na konci osmičky, u Staré v polovině osmičky, dostaneme pořadí: 1,25 u studentů Staré Zelené, 1,29 u studentů Nové Zelené, 1,79 u non-studentů Nové Zelené, 2,13 ve Hnědé a nakonec 2,42 u non-studentů Staré Zelené. Průměr za školy dají: 1,54 v Nové Zelené, 1,84 ve Staré Zelené a 2,13 v Hnědé.

⁴⁸ Jako by tento charismatický učitel opět ve své třídě, nyní složené jen z non-studentů, stejně jako před 10 lety provedl nějakou diferenciaci a s výjimkou oněch dvou, s nimiž to nešlo, převažující část třídy vytáhl. S dospělejšími a cyničtějšími žáky Hnědé třídy to asi nebylo dost dobře možné. (Další faktory se nám objeví později při zkoumání role rodičů a otázky tzv. reprodukce.)

⁴⁹ U 2 chybějících do 12 neznáme prospěch.

⁵⁰ A sice Dana Č. a Monika, 2 dívky z 5 a žádný kluk, zatímco v Hnědé je to 7 kluků z 8 a 5 dívek z 12.

⁵¹ *Aranžérka*, destinace se silnicí nižší třídy (OU), která by této esteticky laděné holčičce seděla nejlépe, se ztratila během cest po návštěvách nejrůznějších škol. Čestnářka (současně bývalá třídní) by si ji ovšem právě dokázala nejsnáze představit jako *spolumajitelku* nějakého krámků s hezkými drobnostmi (kde by se o byznys starala nějaká kamarádka).

⁵² I když Václav S. už údajně jednu hru firmě prodal, nevidí se jako profesionál.

⁵³ Téměř nejchytřejšímu ze třídy, podle mé diagnózy handicapovanému tzv. povrchovou dyslexií, při níž ho čtení velmi unavuje, se nejenže nepodařilo zlepšit prospěch (2,67!), ale dokázal se ke zkouškám učit pouhých 14 dní, z toho prý 2 dny naplno (vyprávěl jako heroický čin) – selhal na matematice, v níž byl např. v Termanově testu inteligence excelentní (ale v předmětu jako takovém vždy určitý druh příkladů „nesnášel“).

V *Nové Zelené* prospěch omezil nerealistickou a originální *aranžérku*, rádoby spisovatelku nebo skautku hokejistů Danu Č., konstruktéra letadel Patrika (jen v tom, že se nedostal na tu nejprestižnější *průmyslovku*), Martina H., jenž (podobně jako Vašek K. a David, ale už předem) snížil silnici destinace *elektro* ze SŠ na OU, výrazně Jaromíra, který šel na *kuchaře*, i když toužil po *novináři*.⁵⁴ Šlo tedy o 4 žáky z 12 non-studentů; z 12 studentů nikdo na prospěchu neztroskotal. (Je přirozené, že prospěchem omezených bylo méně než ve velmi slabé Hnědé třídě.)

Také ve *Staré Zelené* škole narazili na prospěch (a většinou to pak řešili odkladem v devítce) až na Vandu jen non-studenti: vlastně ne Michal (který se *ex post* rozhodl přejít pro budoucnost z *automechanika* na *kuchaře*), možná potenciální *kadeřnice* Martina K1 – ale všichni jí radili, ať si ještě vezme čas, stejně jako *polygrafickému* Ondřejovi, spolu se špatnými zkouškami potenciální *zdravotní sestra* Jarka, částečně a velmi teoreticky *kuchař-číšník* Martin, který by při samých jedničkách uvažoval o *hotelovce*, výrazněji Zdeňka, ale šla do 9. třídy přímo a neměla předtím výraznou destinaci, kterou naopak silně změnil z *řezníka* na *instalátéra* Standa, konečně Honza a nejhorší žák Petr, jimž nezbylo než jít na *zedníka* (vyspělejší a učení odmítající kluci ve škole už nemohli vydržet, takže devítka pro ně nebyla řešením). Opravdu zásadně prospěch omezil tak asi 6 z těchto 16, s Vandou pak 7 z 32 dětí.

Historicky význam prospěchu narostl, ale vlastně jen v Hnědé škole, tedy tam, kde je opravdu špatný, těsně pod 2,00 a nad ně. Nicméně se lze odvážit paradoxního tvrzení, že i zde, kde zasáhl polovinu dětí, *prospěch není tou nejhorší ranou*. Existuje možnost silnic nižší třídy pro některé silné koníčky jako jsou *počítače* (OU místo SŠ), analogicky funguje OU *kuchař-číšník* místo prestižní *hotelovky*. Linda S. a Lenka se s mizerným prospěchem díky dobrým zkouškám dostaly na SŠ, na *poštovní škole* se uchytila i Karolína: pokud zde došlo kvůli prospěchu ke změně destinace, pak se týkala jen třídy silnice. Při extrémně silném zájmu se na svoje *návrhářství* dostala Linda J. s prospěchem 2,40 (zatímco Veronice a Míše stačil podobný jen na *cukrářku*!) nebo v Nové Zelené Patrik s 1,93 na svoje vytoužená *letadla*.

Negativa špatného prospěchu jsou ovšem několikerá. Samy silnice nižší třídy se svými zdánlivě rovnocennými destinacemi mohou přesunout jádro profese (a Vašek K. tak možná bude *počítače* jen *prodávat*, zatímco šťastnější Lukáš *programovat* nebo *vymýšlet*). U některých žáků jako je Linda S. se vidí bystrost, hloubavost, literární nadání, takže její češtinářka nepochybuje, že se dívka po adolescentních zmatcích dostane na VŠ a udělá v nějakém oboru možná kariéru – jinde, třeba právě u Vaška a ještě mnohem výrazněji u Tomáše, se ovšem asi nezlepší to, co špatný prospěch signalizoval: odpor ke školnímu učení jako takovému, nejobecněji, k textu a k mluvení o něm. U podobně inteligentních dětí je překvapující i marná snaha zlepšit si prospěch. U dlouhodobě méně bystrých dětí je možné litovat, že neměli štěstí na vyhraněného koníčka: jako ho neměla *sekretářka* Míša B., již pomohla do *cukrářky* Veronika, *zedníci* ze Staré Zelené, ale měl ho *truhlář* Petr, *řezník-uzenář* Honzík ze Staré Zelené nebo tamtéž Standa (který ho ovšem právě kvůli prospěchu nahradil *instalátérem*) nebo hodná a pasivní Karolína (která ovšem vyměnila *aranžérku* za SŠ *poštovní*).

⁵⁴ Šlo bohužel o dost zmatenou záležitost, kde nikdo chlapci, oblíbenému *slohy*, neporadil: s prospěchem 1,93 mohl nějakou SŠ zkusit, a z ní potom *novináře* (z *kuchaře* to bude mít obtížnější).

Omezení zkouškami?

V této subkapitole se vyjádříme dohromady k neúspěchu u zkoušek (v tabulkách sloupec „Fuj zkoušky“), k obavě jít na ně i na školu, ba dokonce profesi, jež by po nich následovala (sloupec „Strachzkouš., Strach škola“).

Nejprve opět statistické hledisko. V Hnědé škole absolvovalo zkoušky 7 žáků z 21, tedy 1/3. Pro 4 ze 7 (57%) dopadly zkoušky dobře, i když 2 úspěšní žáci, Linda S. a Lenka, jimi byli vlastně zaskočeni; Lucka nemohla o moc lepší výsledek na *zlatnici* čekat, ale David a zejména napůl geniální Vašek K. byl šokován svou nepřipraveností.

V Nové Zelené škole absolvovalo zkoušky 8 z 24 žáků, tedy také 1/3 – ale dopadlo u nich dobře 7 z 8 (88 %), tedy mnohem lepší poměr než v Hnědé škole.

Ve Staré Zelené šlo ke zkouškám 12 dětí z 32, tedy 3/8,⁵⁵ přičemž jich dopadlo dobře 10 ze 12 (83%).

Zkoušky se týkají hlavně SŠ, z nich méně OA. Na OU se bere téměř výhradně na základě prospěchu plus případného pohovoru.

I když je počet zkoušek stále menší, ukazuje se, že stojí za to, do nich chodit: úspěšnost je poměrně vysoká.

Tím spíš pak působí podivně počet těch, co se ke zkouškám nebo přímo na žádanou školu báli: v Hnědé škole Kristýna na *zdravotní* školu (strach z profese, slabé odporování rodičům?), Pavla (možné G), Míša N. (údajná nechut' učit se na G), Simona (údajně přeceňovaná rodiči na G), Lenka (strach z *policejní* školy), Lukáš (mohl zkusit zkoušky na prestižnější SŠ *elektro*), tedy nedostatek chuti riskovat asi u 5 z 21, tj. 24% žáků (z nichž většina se rekrutuje ze studentek OA, které mohly zkusit G).

V Nové Zelené škole u non-studentů nezkusila zkoušky na *konzervatoř* Lucia (OA), asi G Dana (OA), Zdeněk se pouze platonicky obává, že vybranou školu nezvládne (SŠ *elektro*), na *policejní* školu to nezkusil Tomáš P. (neměl prý ke zkouškám ani známky, přesto ne špatných 1,53; šel s příliš dobrým prospěchem na bezbarvou *poštovní*), na pro něj prestižnější SŠ *elektro* se neodvážil Michal. Ze Studentů se G zalekli Tomáš D., Iva a asi Stanislava (všechno OA), Petra (OA) *umělecké* školy, plus záhadně nešel na SŠ *elektro*, ale jen na OU Tomáš S. (se solidním prospěchem 1,60). Jde asi o 8 žáků z 22, tj. o 36 %. Opět hlavní opatrnost ztělesňuje volba OA.

Ve Staré Zelené dělala zkoušky většina Studentů, protože je dělat musela, a tedy i těch, co šli v té době na OA.

Strach ze zkoušek (plus ze školy) vychází jako víc limitující faktor než špatný výsledek zkoušek samých: to svědčí o nepřiměřeně sníženém sebevědomí těchto současných postpubertálních dětí.

Jakým faktorem je působení rodičů? K tomu zavádíme následující tabulky.

Dráha dětí vs. rodičů: přehled

⁵⁵ Což je víc než 1/3. Když vezmeme ohled na dělení na skupiny, pak v Nové Zelené dělala zkoušky 6 z 12 = 50% žáků, zatímco ve Staré Zelené 11 ze 16 = téměř 70% žáků. Počet zkoušek tedy historicky opravdu ubývá.

Hnědá třída

	Škola	Obor	Dál	Otec Škola	Obor	Nyní	Matka Škola	Obor	Nyní
Kristýna	OA		v cestovce	OU	?	hlídač	OU	?	pečovatelka ⁵⁶
Eliška	OA		v kanceláři	?	?	řidič	OU	kadeřnice	pečovatelka
Pavla	OA		VŠ, „s češtinou“	SŠ, OA?	?	ekon. referent	SŠ, OA?	?	ekon. referent
Míša N:	OA		VŠ zemědělská	OU, SŠ?	elektrikář	„kovovíroba“	OU	večerně G	účetní
Simona	OA		práva, VŠE	OU	?	řidič busu	OU, SŠ?	?	úřednice
Karolína	SŠ	poštovní	„co pracovala maminka“ (?) ⁵⁷	VŠ	hudebník?	manažer	SŠ	?	podnikatelka
Lenka	SŠ	veř. – správní	„prací s lidma“	OU	?	řidič míchačky	SŠ?	učitelka v MŠ	policistka
Linda S.	SŠ	veř.- právní	práva	SŠ	konzervatoř?	hudebník	SŠ	zdrav. sestra	keramička
Adélka	SŠ	um – textilní	vyšší odborná škola textilní	SŠ	?	programátor	OU	?	„pošťáčka (rozřídíuje)“
Linda J.	SŠ	um – textilní	stáž v Itálii	OU?	malíř pokojů	stavbyved/pod.	OU	aranžérka	podnikatelka
Veronika	OU	cukrářka	daný obor	SŠ?	?	?	OU	prodavačka	pom.síla vkuch.
Míša B.	OU	cukrářka	„okolo oboru“	hokejista	řidič? ⁵⁸	?	OU	administrativa	MD, „do školy“
Lucka	OU	aranžérka	ne?	?	?	?	?	?	?
Lukáš	SŠ	inform. tech.	VŠ, programát.	SŠ	technik?	technik	SŠ	zdrav. sestra	zdrav. sestra
Vašek K.	OU	elektrotechnik	maturita, servis či prodávatpoč	SŠ??	?	stav.(instalatér, malíř atd.)	ZŠ	asi nic	„kuchařka ve škole“
David	OU	elektrotechnik	„nástavba“	OU	elektrikář	v provozu	OU	elektrikář	různé práce
Tomáš	OU	elektrotechnik	„do práce“	OU?	?	asfaltér	ZŠ	asi nic	pošťáčka
Petr	OU	truhlář nábytku	„policajt“	OU? ⁵⁹	stav. profese?	„v tiskárně“?	OU	švadlena	mateřská dov.
Václav S.	OU	malíř pokojů	matur., živ. list	SŠ??	?	„na poště“	OU?	servírka	nezaměstnaná
Radim	OU	číšník	maturita	OU	?	instalatér	k VŠ-publicist.	?	videopůjčovna ⁶⁰
Pavel	OU	automechanik	svou autodílnu	OU, SŠ?	elektrikář?	elektrikář	OU	kuchařka	prodavačka

⁵⁶ Pečovatelka roznáší seniorům ve čtvrti noviny, jídlo. Podobně jako pošťačka: proto Adélka upozorňuje na vyšší činnost „rozřídování“.

⁵⁷ Patrně dříve. Nyní maminka vede z domova uměleckou agenturu: manžel, tatínek Karolíny byl hudebníkem (představuje jediné VŠ vzdělání v Hnědé třídě, s výjimkou studující matky Radima).

⁵⁸ Míša B. se o svém biologickém otci dozvěděla, když se matka rozcházela s otčímem (že je to otčím, nevěděla): „Ty máš hokejistu.“ Jednu dobu Míša uváděla, že otec rozváží Coca-Colu. Ani u Veroniky, ani u Míši otcové nefungují, u Veroniky pak spíš babička a teta než matka. Matky Míši je na mateřské dovolené, ale „teďka se zbláznila a chodí znovu do školy“.

⁵⁹ Petřův otec si zřejmě dodělával vyučení jako stavař, zedník (?).

⁶⁰ Radimova maminka jako jediná ze třídy směřuje k VŠ, studuje publicistiku; prozatím pracuje ve videopůjčovně. (Není míněno ironicky: i učitelé byli překvapeni z dynamiky matky a nepochybovali, že Radima dovede k hotelovce.)

Nová Zelená

NON-STUDENTI

	Škola	Obor	Dál	Otec Škola	Obor	Nyní	Matka Škola	Obor	Nyní
Lucia	OA		možná VŠ	SŠ	?	správce	SŠ	pedagogický?	uč. v mat. škole
Dana B.	OA		nástavba, VŠ?	SŠ	?	policie	SŠ, nástavba	?	úřednice
Dana Č.	OU	aranžérka	nástavba, práce	SŠ?, VŠ?	policie	důchodce	OU?	?	na úřadě
Martin F.	OU	číšník	maturita, práce	OU	?	řidič	SŠ	ekonomický	ekonom na šk.
Patrik	SŠ průmyslová	letadla	ještě neví	SŠ	průmyslový	řed. dopravy	OU	prodavačka?	podnikatelka
František	SŠ zdravotní	zubní technik	práce, škola?	SŠ	?	report., fotogr.	SŠ	zdravotní	prodej vozů
Martin H.	OU elektro	elektronik	maturitu a další	SŠ, bakalář VŠ	?	celník	VŠ	?	?
Monika	OU	aranžérka	nástavba	SŠ	?	měl autoservis	OU	svrškařka	kuchař., vydává
Zdeněk	SŠ elektro	elektromech.	jít dál	OU	elektromech.?	opravářelektro	SŠ	ekonomický	prodavačka?
Tomáš P.	SŠ poštovní	peněž., bankov.	vojenská škola	SŠ	?	nežije	OU	švadlena	uklízečka
Jaromír	OU	kuchař	novinář?	OU	tesař, zámečnick	řidič	OU	prodavačka	invalidní důch.
Míchal	SŠ elektro	automat.tech.	VŠ	SŠ	?	elektrotechnik	SŠ	ekonomický?	vedoucí kolejí
Jana	OA	cestovní ruch	VŠ cest. ruchu	OU	tesař	nežije	OU	servírka	uklízečka
Jakub	UŠ grafická	reklamní tvorba	studovat dál	SŠ, OU?	kulisy na Barr.	podnikatel	SŠ	zdravotní	zdrav. Sestra

STUDENTI

Tomáš C.	Umprum	nábytek	zkusí VŠ	SŠ	?	výroba nábytku	SŠ	řed. fy na latku	v interierech
Alena	G	všeobecné	VŠ	VŠ	VŠE, ing.	gen.ředitel	VŠ	Mgr.	SŠ učitelka
Tomáš D.	OA	zahraniční ob.	VŠE, práva	OU? s matur.	zootechnik	školník	VŠ	pedag. fakulta	ZŠ učitelka
Petra	OA		nástavba jazyků	OU	zedník	zásobovač	SŠ	zemědělský	prodavačka
Andrea	OA		jaz. šk., VŠ?	OU	automechanik	řidič	G		sekretářka
Anna	G	všeobecné	VŠ (práva)	SŠ?	?	řidič - montér	SŠ	zdravotní	laborantka hyg.
Jiří H.	SŠ sděl. tech.	zvuk a obraz	Tv, či FAMU	OU s maturitou	elektrikář	fotograf novin.	SŠ	zdravotní	telemarketing
Iva	OA		VŠ (architekt?)	VŠ	?	celník v úřadě	SŠ	?	celník v úřadě
Stanislava	OA		VŠ (práva?)	OU	elektrikář	řed., podnikatel	SŠ	ekomický	ekon.asistentka
Jiří S.	SŠ elektro	informační technologie	„asi pokračovat“	VŠ	VŠE?	daňový poradce	VŠ	?	„infrastrukturní pracovnice“
Tomáš S.	OU elektro	výpočetní tech.	správce sítě	VŠ	?	policejní úřed.	SŠ	?	sekretářka
Ondřej	OA		„nevím“	VŠ	?	ředitel pošty	VŠ	chemie	ÚCHP
Stanislav	G	všeobecné	„nějaká VŠ“	VŠ	VŠE?	bank. úředník	VŠ?	VŠE?	policie

Stará Zelená
NON-STUDENTI

	Škola	Obor	Dál	Otec Škola	Obor	Nyní	Matka Škola	Obor	Nyní
Michal	9., pak OU	kuchař	Kuchař?	OU?	?	řidič	OU, SŠ?	ekonomický	sekretářka
Petra	9., pak cirkus	cirkus	cirkus	?	?	pomáhá matce	?	?	artistka v cirku
Petr F.	OU elektro DP	rozvodná zař.	mít fu, poč.?	OU	stroj. zámečnick	údržbář	patrně SŠ	?	úřednice
Martina K1	9., pak OU	kadeřnice, kurs	kosmet., masér	OU	zedník	nežije	OU	?	uklízečka
Ivana	9., SŠhotelovka	či OU prodavač	servírka, barmán	OU	?	řidič	SŠ	?	prodává
Radek	9., pak OU	kuchař, řezník?	i chovatel?	OU?	?	řidič, Metrostav	?	?	dělnice, pečov.
Pavel L.	OU	automechanik	mít autodílnu	?	?	řidič, opr. auta	?	?	dělá chlebičky
Jarka	9., pak SŠ	zdrav. sestra	dětská sestra	OU	slévač	slévač v ČKD	SŠ	?	úřednice
Vláďa	OU elektro DP	rozvodná zař.	fu větší nežotec	OU (stejně)	elektrikář	elektrikář	OU	prodavačka	
David	OU	automechanik	?	?	?	?	?	?	?
Standa	OU	instalatér	mít firmu	OU	klempíř	klempíř	prý VŠ	?	v kanceláři
Honza	OU	zedník	Zedník	OU	?	?	OU	?	?
Ondřej	9., pak SŠ	polygrafická	umatky? restaur.	OU s matur.	spoj. technik?	spojovatel	OU	knihářský	krámek, dílna
Martin	OU	kuchař-číšník	spíš kuchař?	OU	?	řidič	OU	?	uklízečka
Petr Š.	OU	zedník	zedník	OU	klempíř	?	OU	?	překladatelka?
Honzík	OU	řezník-uzenář	soukr. uzenář	OU	kuchař	šéfkuchař	OU	skladnice textil	pomáhá otci
Zdeňka	9., OU čaloun.?	nebo sklárny?	asi prodavačka	nechce o něm	mluvit	?	?	?	prod., nádraží
STUDENTI									
Andrea	OA		?, možná VŠ	VŠ	vojenský	voják, Min.O.	SŠ	?	úřednice
Zuzana	OA		psychologie?	G		chce fu počítač.	SŠ	ekonomický	ekonom, zahr.
Daniela	G		VŠ, neví druh	VŠ, ing	zemědělský	úředník	VŠ	?	oděvy, ÚLUV
Jan	G		VŠ	VŠ, MUDr.	zubař	zubař	VŠ, MUDr.	zubař	zubařka
Lenka	OA	?	psychologie?	OU	instalatér	soukromník	SŠ	ekonomický	úřednice
Vašek	SŠ	stavební	VŠ?neradseučí	VŠ, ing.	stavební	Min. dopravy	SŠ	zdravotní?	rehabilit. prac.
Tomáš J.	G		FF, psychol.?	SŠ	?	vládní řidič	VŠ	zdravotnický	hyg. a epid.
Tomáš K.	SŠ potravinář.	kvasná techn.	VŠ, kated.piva	SŠ	?	má fu tiskař.	SŠ	?	laborantka
Josef K.	SŠ	elektro	VŠ technika	OU	kovář	zámečnick ČKD	SŠ, nástavba	sociální prac.	invalidní důch.
Martina K2	Evan. akad.	soc.práv.zdrav.	VŠ	?	?	?	?	?	?
Markéta	OA		VŠE	VŠ	?	min.práce a s.v.	SŠ	ekonomický	vedoucí účetní
Vanda	9,pak OA nebo	OU	?	OU	automechanik	v kanceláři	SŠ	?	Pragoděv
Pavel R.	OA	zahr.obchod	VŠE?,diplomat	SŠ	ekon.zásobovač	nežije	SŠ	programátorka	rozhlas
Martina V.	9.,pak konzerv.	klarinet	VŠ,hráts učitel.	VŠ	chemický	ved.skladu jedů	VŠ	ekonomický	referent usoudu
Petr V.	SŠ elektro	výpočetní sys.	nást,VŠ,vlastfa	VŠ, ing.	ekonomický	bank. úředník	VŠ	pedagogický	učitelka ZŠ
Vladka	OU	švadlena	šit na děti	OU?	elektrikář	elektrikář?	OU?	?	dispečerka

Z role rodičů probereme nejprve *reprodukcí vzdělávací dráhy* (a s ní spojené, i když historicky patrně stále volněji, tzv. *sociokulturní úrovně*) – zde nebudeme rozlišovat mezi SŠ a G (i když v jiných úvahách pokládáme G za nejvyšší cestu, odlišnou např. od školy *poštovní* nebo od OA).⁶¹

Poté se podíváme na dědění či reprodukci tématického zaměření profese – zde už mezi středními školami přirozeně rozlišovat budeme.

Reprodukce dráhy jako sociokulturní úrovně

V *Hnědé* třídě má asi 1 otec z 20 (jichž vzdělání zhruba víme) VŠ (5%), 7 SŠ (35%) a 10 OU (50%). Z matek má 1 VŠ ze 20 (5%), 6 SŠ (30%), 11 OU (55%) a 2 asi ZŠ (10%).

V *Nové Zelené* škole má VŠ patrně 8 otců z 27 (30%), SŠ jich má 9 (33%) a OU 10 (37%). Z matek má VŠ 6 z 27 (22%), 15 SŠ (56%) a 6 OU (22%).

Ve *Staré Zelené* škole má VŠ 7 z 28 otců (25%), 4 SŠ (14%) 17 OU (61%). Matek má VŠ 6 z 27 (22%), SŠ 13 (48%) a 8 OU (30%).

Hnědá třída se tak jeví sociokulturně stranou: podobá se vlastně jen podílem *otců OU* téže skupině ve *Staré Zelené* (zde syceno převážně non-studentskou polovinou třídy). Tento nižší sociokulturní rang *Hnědé* není výpovědí o *historii populace*, ale jen o *historii dané školy*, kterou na rozdíl od r. 1992 opustilo v moderní době v 5. ročníku 7 *gymnazistů*. Protože stav v ní v r. 1992 neznáme, má smysl srovnávat spíše Novou Zelenou se Starou, kde Nová je také v nevýhodě být opuštěna žáky *dlouhých G*, byť jen 2-3.

Jak vidno, navzdory tomu zde však není sociokulturní zázemí horší než před lety. *Otců VŠ* je zde mírně víc; *matek VŠ* stejně; přibližně stejně i *matek SŠ*. Nejvíce za dané historické údobí narostl počet *otců SŠ* (ze 14 na 33%): podíl *otců/matek s alespoň SŠ* se tak přiblížil k rovnováze, zatímco v r. 1992 matky jasně vítězily.⁶²

Jaká je situace na straně dětí?⁶³

V *Hnědé* třídě chce na VŠ jít údajně 6 žáků z 21 (29%), z toho 1 chlapec z 8 (13%). Na SŠ se dostal tentýž Lukáš (tedy opět 13%), na OU zbývajících 7 z 8 (88%). Z 13 dívek má ambici jít na VŠ asi 5 (tj. 38%), na SŠ se dostalo 10 (tj. 48%), na OU zbývajících 11 (53%).

V *Nové Zelené* by na VŠ chtělo 18 žáků z 27 (67%). V nich 10 chlapců ze 16 (63%),⁶⁴ na SŠ se jich dostalo 12 (75%), na OU zbývajících 4 (25%). Dívek si VŠ plánuje 8 z 11 (73%), na SŠ se dostalo 9 z 11 (82%), na OU šly 2 (18%).

⁶¹ V tabulkách jsme tučně vyznačili formulace, na jejichž základě přičítáme žákovi VŠ-ambici. Také jsme tučně vyznačili v případě dvojí informace o rodiči (OU, SŠ) tu polovinu výroku, kterou máme za pravděpodobnější.

Čtenáře by nemělo zarazit, že občas v dalších interpretacích nebudou přesně souhlasit některé součty, zejména mezi počty dětí a rodičů: je to proto, že v některých případech jako zejména u *Lucky* z *Hnědé* školy a u *Davida* a *Martiny K2* ze *Staré Zelené* o rodičích nemáme žádné informace.

⁶² To prozatím nevyjadřuje ještě žádný rozhodovací vliv na kariéru dětí: v *Hnědé* třídě, kde mají matky a otcové zhruba stejný počet SŠ, se přesto zdá, že to jsou ženy, jež třeba i z pozice pouhé ZŠ (bez OU) o svých dětech více rozhodují, mateřsky pečující a jsouce silně milovány.

⁶³ Zde přirozeně zacházíme v případě VŠ na úrovni pouhé ambice; v případě nastoupených SŠ pak očekáváme, že budou úspěšně dokončeny. Ve skupině deváťáků ze *Staré Zelené* děláme zkušenostní odhad – tak *Ivana* nemá podle nás velkou šanci se na *hotelovku* dostat.

⁶⁴ Nepočítáme mezi ně *kuchaře Jaromíra*, jenž by chtěl být *novinářem*: toto povolání je ostatně možné vykonávat i bez VŠ. Ani *Tomáše S.* na OU *výpočetní techniky*, možná budoucího *správce sítě*. *Tomáš S.* a ještě *Martin H.* jdou jako výjimky na OU, i když mají *otce VŠ*, ale v jiných odvětvích či oborech, než jejich *počítače*; kluci mají taky dobré známky (1,67 a 1,60), takže je to spíše vyhraněný *technický* zájem (než nějaký propad inteligence mezi generacemi), který zde způsobuje odklon od rodičovské tradice. *Martinovi H.* mít po OU „maturitu a další“ jako VŠ-ambici počítáme.

Ve *Staré Zelené* chce na VŠ 14 dětí z 33 (42%). V nich asi 7 chlapců z 19 (37%), na SŠ se jich dostalo (plus pravděpodobně dostane) 8 (42%), na OU pak zbývajících 11 (58%). Dívka plánuje VŠ 7 ze 14 (50%), na SŠ se jich dostalo (plus asi dostane z devítky) 9 (64%), na OU pak zbývajících 5 (36%).⁶⁵

Jak jsme již několikrát zmínili, je Hnědá škola nejnižší: je to hlavně kvůli propadu *chlapců ve VŠ ambici* a v *nástupu na SŠ*. Dívky se ještě jakžtakž blíží těm ze *Staré Zelené*, ale už ne těm z *Nové*: ta se vzdaluje od *Staré* téměř jako *Stará* od *Hnědé*. Největší historický posun od *Staré* k *Nové* přitom představuje téměř zdvojnásobení *SŠ-chlapců* (z 42 na 75%), zatímco u *děvčat* podíl narostl mírněji (z 64 na 82%). Původní poměr SŠ byl 42/64 ve prospěch *děvčat*, tedy 0,66, nyní je 75/82, tedy 0,91.

Podobný, ale méně výrazný vývoj se odehrál pro *VŠ-ambici*: u chlapců z 37 na 63%, u dívek z 50 na 73%. I tady se k sobě ovšem *ambice děvčat* a *chlapců* přiblížily.

Koreluje historický nárůst SŠ u chlapců se již zmíněným nárůstem u otců? Přesnější odpověď může zaznít až v rámci zkoumání dědění (reprodukce) dráhy: zatím jsme na rodiče a jejich děti pohlíželi odděleně.

Nyní budeme sledovat *VŠ-ambici*, poté *SŠ dětí*, a přiřazovat k nim vždy *VŠ* a *SŠ rodičů* (oba, otec sám, matka sama, nikdo) v souboru a v jednotlivých třídách, dále současně kontrolovat, kolik ještě zbývá stejně vzdělaných rodičů, kteří takového žáka nevyprodukovali. Dostáváme tak potenciálně 4 tabulky (*VŠ dětí/rodičů* a *VŠ dětí/SŠ rodičů*; *SŠ dětí/VŠ rodičů* a *SŠ dětí/SŠ rodičů*); uvádíme z nich pro ilustraci jen tu první.

Vztah VŠ ambice dětí a VŠ rodičů

	<i>součet</i>	<i>chlapci</i>	<i>dívky</i>	<i>suma rodičů</i>	<i>rozdíl</i>	<i>chlapci</i>	<i>dívky</i>
<i>otec i matka</i>							
Hnědá škola	0	0	0	0	0	0	0
NováZelená	4	3	1	5	1	1	0
StaráZelená	4	2	2	4	0	0	0
součet	8	5	3	9	1	1	0
<i>otec sám</i>							
Hnědá škola	0	0	0	1	1	0	1
NováZelená	1	0	1	3	2	1	1
StaráZelená	3	1	2	3	0	0	0
součet	4	1	3	7	3	1	2
<i>matka sama</i>							
Hnědá škola	0	0	0	1	1	1	0
NováZelená	1	1	0	1	0	0	0
StaráZelená	1	1	0	2	1	1	0
součet	2	2	0	4	2	2	0
<i>nikdo</i>							
Hnědá škola	6	1	5	18	12	7	5
NováZelená	12	6	6	18	6	5	1
StaráZelená	5	3	2	23	18	11	7
součet	23	10	13	59	36	23	13

Na vysvětlenou: např. řádek *Hnědé školy* pro *otec sám* znamená, že v *součtu* nikdo ze třídy (0), ani *chlapec* (0), ani *dívka* (0) nechtějí jít na VŠ, i když je zde 1 otec (*suma rodičů*), který VŠ má, což představuje vůči naplnění rozdíl 1, za který nemůže chlapec (0), ale 1 dívka (a sice Karolína, která na VŠ nemíní jít, i když ji její tatínek asi absolvoval).

⁶⁵ Započítáváme sem i Petru, která asi půjde k rodičům do *circusu*.

Za celý soubor se ukazuje, že mezi tím, zda někdo z 37 rádo by VŠ má oba VŠ-rodice, jen otce nebo jen matku není až zas tak velký rozdíl, i když dědění je u první skupiny přece jen nejsilnější – viz jen 1 odmítnutou volbu oběma rodičům VŠ, zatímco otcům samým 3 a matkám samým 2.⁶⁶ Těchto 6 případů odmítnutí z celkových 20 rodičovských VŠ (suma za 3 kategorie) představuje 30% – pak tedy 70 % ostatních dětí chce VŠ alespoň jednoho z rodičů reprodukovat.

Zlom představuje zbytek souboru bez VŠ-rodiců. Na VŠ těchto dětí nechce 36 z 59, tj. asi 60% tedy souhlasí s tím, že ani oni, stejně jako jejich rodiče, na VŠ nepůjdou.

Zesilují se nebo zeslabují historicky, během 10 let, tyto poměry? Zdá se, že zeslabují, tedy že se reprodukce uvolňuje. V Nové Zelené odmítají rodičovskou VŠ celkem 3 žáci z 9, zatímco ve Staré Zelené pouze 1 z 9. Svůj možný non-VŠ-původ chce současně v Nové Zelené překonat 12 z 18 žáků (67%), zatímco ve Staré Zelené to bylo pouhých 5 žáků z 23 (22%).⁶⁷ Zde nezůstává stranou ani Hnědá škola, s jejími 2 odmítnutími VŠ rodičů a s VŠ ambicí u jiných než VŠ dětí, u 5 dívek a 1 chlapce.

Je možné vyjádřit podobné uvolnění statistického pouta v psychologických termínech? Např., že se děti odvažují více nerespektovat rodičovská očekávání? Částečně ano, ale současně případy, které známe podrobněji právě z Hnědé třídy, varují před jednoznačnou představou interakcí v daných rodinách (např. Karolína, která nebude mít VŠ jako tatínek, je velmi hodná holčička, která by si naopak zakázala rodiče neposlouchat).

Je rozdíl mezi *chlapci* a *dívkami*? Za celý soubor reprodukuje 8 chlapců (5+1+2) ze 12 VŠ alespoň jednoho z rodičů (67%) a totéž činí 6 dívek (3+3+0) ze 14 (75%): rozdíl se nezdá velký. Ale zesílí při začlenění skupiny bez VŠ-rodiců: 10 chlapců z 23 chce jít na VŠ (30%), u dívek už 13 z 26 (50%). Dívky tedy celkově více akceptují VŠ-dědictví a současně chtějí více překonat jeho absenci.

Jaký je opět historický vývoj pro tyto poměry?⁶⁸ V Nové Zelené naplnili VŠ rodičů celkem 4 chlapci ze 6 a 2 dívky ze 3 (kvocient je tedy stejný), ve Staré Zelené to byli 4 chlapci z 5 a 4 dívky ze 4 (opět téměř stejné). Nad absenci rodinného VŠ-zázemí jde svou ambicí v Nové Zelené 6 chlapců z 11 (55%) a 6 dívek ze 7 (86%), zatímco v Staré Zelené to byli 3 chlapci ze 14 (21%) a 2 dívky z 9 (22%). Zdá se tedy, že v rámci již zmíněného zvyšování VŠ-ambice u obou skupin (a to i při celkovém, také již zmíněném vyvazování se z dědictví VŠ) se zvedla ona ambice zejména u *děvčat bez VŠ-zázemí*.

Jaká je role *otců* vs. *matek* ve VŠ-ambici jejich dětí? Zde už bychom se s rubrikami „*otec VŠ sám*“ a „*matka VŠ sama*“ pohybovali v příliš malých číslech. Nicméně můžeme naznačit hypotézu, že otec sám možná k reprodukci vzdělání nestačí, ale musí mít k sobě matku. Pokusíme se na ni navázat ve zkoumání vztahu VŠ dětí k SŠ rodičů.⁶⁹

Za celý soubor se ukazuje trochu jiný obraz už proto, že SŠ-vzdělání rodičů je distribuováno početně jinak než jejich VŠ-vzdělání: tak např. varianta, kdy SŠ mají *otec i matka* je

⁶⁶ Jde o těchto 6 vlastně výjimečných dětí: Karolína a Radima z Hnědé, Danu Č., Tomáše S. a Ondřeje z Nové Zelené a o Standu ze Staré Zelené (jeho přidělení VŠ matce zde ovšem nebylo příliš spolehlivé, protože se chlapec nezdál mít jasnou představu o systému školství).

⁶⁷ Každým takovýmto dělením souboru samozřejmě zmenšujeme počet v srovnávaných skupinách, zvyšujeme náhodnost a činíme závěry méně jisté.

⁶⁸ Zde se už ovšem setkáváme s tak malými čísly, že budeme muset počkat na nějaké potvrzení tendence až po probrání SŠ rodičů.

⁶⁹ Z prostorových důvodů už vynecháváme odpovídající tabulku.

nejčastější, ba častější než *nikdo*. Tato varianta je také nejefektivnější pro produkci VŠ-ambice žáka, v 89%, zatímco *nikdo* v pouhých 5%; suma *alespoň někdo SŠ* pak v 66%. Platí zde tedy v zásadě obdobné poměry jako pro VŠ rodičů, s tím, že nemít ani jednoho z rodičů se SŠ je ještě víc limitující než ho nemít s VŠ.

Větší rozdíl než u determinace prostřednictvím VŠ panuje mezi *SŠ otec sám* vs. *matka sama*: jednak je v souboru těchto otců 2,5x méně než matek, jednak je jejich efektivita pouhých 13% (1 z 8), zatímco matek 55% (11 z 20): SŠ-otcové bez matek jako by opravdu *rádoby vysokoškolačka* nevychovali.

Determinace *historicky*. Pak už jde opět o příliš malá čísla, nicméně se zdá, že matky ve Staré Zelené byly trochu míň určující (ne ve srovnání s otci, ale samy o sobě) než v Nové, a také že – vzhledem k mnohem vyššímu počtu *nikdo* – byla dřív tato zmíněná varianta ještě beznadějnější než nyní.

Pro poměr *chlapci* vs. *dívky* zde nenacházíme výrazných rozdílů ani za celý soubor, ani historicky: *VŠ-vzdělání rodičů zde tedy jako by diferencovalo víc*.

Vlivu rodičů na SŠ dětí se již věnovat nebudeme, protože v hrubých rysech opakuje tendence z VŠ-ambice (mezi dětmi zde totiž není větších početních rozdílů, mezi rodiči ano, což je ostatně pochopitelné i kvůli rozdílné míře realizace – každý středoškolaček může plánovat, že půjde na VŠ, ale zdaleka ne každému se to povede).

Dědění tématu volby

Podobně jako předchozí reprodukci vzdělávací dráhy míníme i *dědění tématu* spíše statisticky, tj. bez uvažování o dynamice interakcí, o vyjednávání mezi dětmi a rodiči.⁷⁰ Na druhé straně nemůžeme dědění tématu pojednat tak statisticky striktně jako reprodukci: ta byla určena zcela formálními znaky (SŠ, VŠ), zatímco u tématu máme před sebou škálu položek různé konkrétnosti – na jednom pólu jednoznačný obor *elektrikáře* a dokonce *stejně učiliště* jako tatínek u Vládi ze Staré Zelené, na druhém pólu třeba OA některých dívek v rámci velmi abstraktní *ekonomie* nebo *kancelářské práce* jejich matek; dokonce bychom zde mohli mluvit i o dědění tématu v případě G, protože i ono představuje téma, určitou „*všeobecnost*“ zájmů.

Před děděním tématu dětmi od rodičů se podíváme na to, zda je profesní zaměření rodičů samých vyhraněně monotematické, nebo zda naopak jejich dráhu charakterizuje posun. Poměrně variabilní a dynamická se jeví dnešní Hnědá a Nová Zelená škola – Stará Zelená jako by představovala více jednosměrných drah: bylo zde např. několik rodičů z *ministerstev*, zástupci *zdravotnictví* a *školství* zůstávali na svých povoláních (platí relativně i dál).

Ve všech třech školách je značný počet matek, které, patrně aby vůbec pracovaly, dělají *příležitostné práce* v jiném oboru, než který absolvovaly, zejména jako *pečovatelka*, *poštačka*, *uklízečka*, *kuchařka* (často *pomocná*), *prodavačka*:⁷¹ nejvíce, kolem 10 z 20 (50%), je jich v Hnědé škole (zde ovšem a asi ve Staré Zelené mají některé maminky pouze ZŠ); v Nové Zelené jenom asi 6 z 27 (22%) a ve Staré Zelené asi 8 z 33 (24%). K *řidič*, výjimečně *hlídač* nebo *asfaltér* se posunou někdy i otcové, ale vzácněji, a vlastně jen v sociokulturních vrstvách Hnědé školy a u non-studentů Staré Zelené.

⁷⁰ Vyjednávání zapojíme až ve shrnující partii o celkové roli rodičů. Tam se také ukážou další směry vlivu: vždyť rodič vždy nemusí chtít, aby dítě opakovalo jeho kariéru (ale např. někdy pro něj i vyžadovat jinou).

⁷¹ Samozřejmě, nezáleží na samém názvu povolání, ale na poměru mezi činnostmi: když vyučená *kuchařka* začne zaskakovat v zelenině jako *prodavačka*, je to jako když vyučená *prodavačka* začne pomáhat ve školní *kuchyni*.

Změnu k *zajímavému oboru* nebo dokonce *zvýšení kvalifikace* či *sociální situace* nacházíme poměrně často, někdy v souvislosti s *podnikáním* a *podnikatelstvím* (chápeme jako firmu nad pouhý živnostenský list, naši dětští respondenti snad také tak). V *Hnědé třídě* to byl případ otců 4 otců (Karolíny, Lindy J., Vaška K. a Petra) a 7 matek (Míši N., Karolíny, Lenky, Lindy S., Lindy J., Míši B. a Radima) – matky zde tedy na jedné straně přijímají poměrně *nízká zaměstnání*, na druhé straně jsou velmi dynamické: rozhodně mnohem víc než otcové; *podnikání* se přitom týkalo asi 3 otců a 2 matek. Soubor rodičů je zde nakonec velmi pestrý a téměř by šlo říct, že *někteří rodiče jsou zde odvážnější a dobrodružnější než jejich děti* (např. matka Lenky, Radima, rodiče Lindy S. nebo vlastně i Karolíny).

V *Nové Zelené stoupají* na společenském žebříčku asi 4-5 otcové (Petry, Jiřího H. a Stanislavy, dále možná Jakuba a Tomáše C.) a patrně 2 matky (Patrika a Tomáše C.), přičemž *podnikání* se týká asi 2 otců a 2 matek. Obraz je méně dynamický než v *Hnědé*, ale v *Nové Zelené* je dost rodičů s natolik pěknými kariérami a pracovními místy, že asi není ke změnám, k přešaltování a ke zvyšování si vzdělání důvod.

Ve *Staré Zelené* je pohyb *vzhůru* poměrně malý, týká se možná 3 otců (Zuzany, Tomáše K., možná Vandy); v 2 případech jde o *podnikání* (ve více dalších o živnostenské listy); řada kariér je opět pěkných (většinou jako zúročení VŠ-vzdělání rodičů).

Dědění členíme na 4 tématické bloky: na *ekonomii*, *techniku*, *umění* a *vzdělání jako takové*.⁷² Navíc sledujeme aspekt *podnikání*, jenž se může týkat více bloků, ten ovšem ne jen jako dědění, tj. v relaci k rodičům, ale počítáme ho i absolutně, pro zjištění historického posunu za celý soubor.

Dědění samo pak vykazuje různou kvalitu ve dvou ohledech. První aspekt: někdy může jít o oblast, která je natolik přitažlivá nebo vyplývající z okolností, že zde opakování neznamena patrně žádný výraznější vliv rodiče v pozadí (lákají *elektro* obory; řešením okolností, že nechci na G a přitom ještě nechci skončit se školou, bývá OA), jindy naopak (zejména vzácnější a speciálnější) volba vyjadřuje velké ponoření do rodinné tradice (*polygrafik* či *restaurátor knih* Ondřej nebo *řezník* Honzík ze *Staré Zelené*). Druhý aspekt: sám vliv rodiče může spočívat spíše v tom, že mě ukáže přitažlivost svého tématu, nebo spíše v tom, že mi ho ukáže jako bezpečné, takové, kde mi může pomoci (samo téma je mi jinak lhostejné).

V *Hnědé škole* dědili *ekonomii a kancelář* 4 žáci (Pavla, Míša N., Simona a Karolína; kvůli prospěchu ne uchazečky Míša B. a Veronika); *techniku 2* (*elektro*, resp. *počítače* Lukáše a Davida, přičemž zejména u Davida může být vazba na *elektrikářství* obou rodičů dost klamná: otec pro něj plánoval *zahradníka* a matka dělá příležitostné práce, ne vyučený obor); *umění* jen Linda J. volbou silnice vyšší třídy než absolvovali její rodiče (také Linda S. má muzický talent, ale školu podle něj nezvolila); celkem jde o 7 z 20 (33%).

Úzká přichylnost k rodičovskému výběru se zde projevuje hlavně u Karolíny, a to jako hledání mateřského bezpečí, částečně též u Pavly, možná Míši N., respektujících autoritu svých matek, Simona vychází spíše z tréninku, který s matkou *na úradech* zažila. (Volba matčina povolání, *policajtky*, přitahovala velmi silně i Lenku, ale nějak si nedovolila matčin dobrodružný posun od *učitelky MŠ* zopakovat.)

O *podnikání* hovoří jen Pavel (otec snad pracoval v soukromé firmě).

V *Nové Zelené* dědilo *ekonomii* asi 7 žáků (Lucia, Martin, Petra, Andrea, Ondřej, Dana B. a Stanislava), *techniku včetně elektro* 3 žáci (Patrik, Zdeněk, Michal), *umění* 4 (František, Jakub, Tomáš, Jiří H.) a *vzdělání jako takové 2* (Alena a Stanislav); celkem 16 z 27 (59%).

⁷² V blocích nejde o nějakou vyčerpávající taxonomii společenského života, např. kdyby nějaké z dětí dědilo *školství* nebo *zdravotnictví* nebo *policii*, nevěděli bychom, kam ho zařadit – ale to se nestalo. I tak se může naše řazení zdát někdy trochu bizarní, když např. *řezníka* Honzíka dáváme k *umění*. Pod *vzdělání* umisťujeme dědění G.

Silnější formy dědění zde předpokládáme zejména u 4 *uměleckých* voleb,⁷³ a to v rovině spíš přitažlivosti profese samé než nabízeného bezpečí (byť figura Tomáše C. připomíná i začlenění do rodinných firem z dob Staré Zelené); možná též *stavitel letadel* Patrik.⁷⁴ O *podnikatelství* nevyjádřil výraznější zájem nikdo, jen jako proslavit se Tomáš C. (viz ideálně být „*ředitelem známé firmy*“).

Ve *Staré Zelené* dědilo *ekonomii* asi 6 žáků (Andrea, Zuzana, Lenka, Markéta, Pavel a Vanda), *techniku* také asi 6 (Petr F., Pavel L., Vláďa, Standa, Vašek a Josef K.), *umění* 4 (Petra s *circusem*, Radek s *chovatelstvím* !?/, Ondřej *restaurátor knih* a *řezník* Honzík) a *vzdělání jako takové* 2 (Daniela a Jan); celkem 18 z 33 (55%). Silnější formy dědění nacházíme opět u *umění* Petry, Radka, Honzika a Ondřeje, kde zapadá přímo do rodinné tradice, ba do rodinné firmy, do práce vykonávané s jedním nebo s oběma rodiči; podobně to platí i pro *techniku* Vládi a asi i Pavla L. (trénink *na auta* z domu), mírněji pro *stavařinu* Vaška (kde otec nabídl, že poradí víc než třeba u *strojárny*), a v této třídě dokonce i pro *ekonomii* Markéty a zejména Pavla (*obchodník* ve třetí generaci). Dědění se zde tak zdá být nejintenzivnější ze všech tříd, patrně též pro nejnížší věk těchto dětí, volících si dráhu už v 8. třídě.

Mít firmu a *podnikat* si přálo možná až 10 dětí (Petra !?/, Petr F., Radek !?/, Pavel L., Vláďa, Standa, Ondřej, Honzík, Tomáš K., a Petr V.), byť u někoho to vyjadřovalo možná jen živnostenský list (nicméně i ten kdysi obdařen aureolou podnikatelství). Ve většině případů zde šlo současně o převzetí rodičovského tématu (většinou otcova, ale ne vždy) a často též o pokračování v již založené *rodinné firmě*; nejvýraznější podnikatelskou výjimkou je zde plánované založení *pivovaru* Tomášem K. (když otec má firmu na *samolepky*).

Historický ústup podnikatelství je pochopitelný: postrevoluční euforie opadla. Což možná neznamena, že se dnešní žáci nebudou snažit o to, založit si *firmu*: ale už to přestalo být téměř povinnou křížovou výpravu a stalo se jednou z civilních variant vedení svého života.⁷⁵

Jak ale vysvětlit *malé dědění tématu v Hnědé třídě* a *velké* (byť ne intenzitou vyrovnané) *v obou třídách Zelených*? Pro Starou Zelenou jsme faktor pro opakování rodiče viděli v nižším věku dětí. Můžeme sem asi připočítat menší možnost nabídnout dětem *rodinnou firmu*, resp. víru, že ona je tím rájem. Rozdíl mezi Novou Zelenou a Hnědou je možná způsoben několika faktory: nižší zájmem o vzdělání u rodičů a dětí, což ubírá možnost získat shodu v G, a ze strany dětí pak jakožto špatný prospěch blokuje *kancelářská povolání* (Míša B., Veronika); dále též silnou roli matek, které ovšem zas nejsou vždy nositelkami přitažlivých a děditelných povolání ať už pro žádné pohlaví, ale zvláště pro kluky ne (výjimkou je maminka *elektrikářka* u Davida, byť v profesi už nepracuje), nebo dokonce dědění své dráhy nevyžadují až odmítají (Lenčina matka *policistka*, matky, které chtějí, aby děti šly výš: asi rodiče Kristýny a Elišky). Ale i dál se jeví většina dětí Hnědé třídy víc ontogeneticky des-identifikovaných od svých rodičů, „starších“ v identitním slova smyslu, méně dětských. (Děti z Nové Zelené, i když školně též devátáci, jsou přísně chronologicky občas mladší než přestárlé děti z Hnědé třídy: viz téměř osmnáctiletou Lindu J. a sedmnáctiletého Václava S.)

⁷³ František zde možná kombinuje, vtipně, obě rodičovské determinace, otcovu *estetickou* a matčinu *zdravotní*, do profese *zubního technika*.

⁷⁴ Na druhé straně by asi bylo omylem přeceňovat vazbu mezi jeho *letadly* a otcovým místem ředitele *dopravy*, protože *létat* (viz ideálně být *pilotem*) obsahuje výrazný specifický sublimační náboj.

⁷⁵ Podobně jako třeba v jiném ohledu civilní služba pro kluky, kdy se díky ní chtěl po revoluci každý vyhnout *kasárnám* a *zbraním*, než řada zjistila, že je *vojna* naopak láká.

PRŮBĚH VOLBY

Celková role rodičů

V tabulce spokojenosti s volbou jsme uváděli „vliv“ rodiče v podobě, která pod sebou skrývala působení v několika významech, aniž by nám záleželo na tom, zda šlo o zájem a spíše podporu či příklad (a případný odpor k příkladu jako projev des-identifikace ze strany žáka), nebo spíše o přímější nátlak a konflikt. Nyní „vliv“ heslovitě rozepíšeme. Ve sloupcích tabulky tomu budou předcházet formalizovanější odpovědi žáků v dotazníku, administrovaném několik měsíců před přihláškami a přijímací procedurou,⁷⁶ jakožto hlavní bod, nám známý téměř u všech, z něhož se rozběhlo právě další vyjednávání, demonstrující vliv rodičů a vůli žáka.

Hnědá škola

Jméno	Škola	Obor	Žák	Rodiče	Shoda	Proces
Kristýna	OA		OA	OA	část.	proti zdrav., kompromis dietní sestra, vzdala
Eliška	OA		OA	OA	ano	otec Kubelčku, ona Vinohradskou; hladké ⁷⁷
Pavla	OA		OA	OA	ano	návrh matky, otec se nevyjádřil; v souladu
Míša N.	OA		OA	s mámou OA	část.	podpora matky; zemědělkou v Praze, Míša ne ⁷⁸
Simona	OA		OA, VŠ	G, VŠ	část.	odmítla jim G, že není Einstein
Karolína	SŠ	poštovní	nevím	chodíme	nevím	s matkou různé SŠ; ztráta aranžérky cestou
Lenka	SŠ	v-správní	starožitník	starožitník	část.	vůle m.; L. strach z talent. i policistky (matka)
Linda S.	SŠ	v-právní	lehčismatur.	nevím	ne	zmeškala herečku, sama na správní, pak právní
Adélka	UŠ	text.řem.	UŠ text.řem.	UŠ text.řem.	ano	řekla, udělala; r. chtěli kdysi též školu sociální
Linda J.	UŠ	designu	UŠ designu	UŠ designu	ano	návrhářka; vytěsňuje výtvarný talent rodičů
Veronika	OU	cukrářka	cukrářka	servírka	ne	prosadila; sekretářka kvůli prospěchu ne
Míša B.	OU	cukrářka	cukrářka	administrativa	ne	0 prospěch; matka proti kamarádce Veronice
Lucka	OU	aranžérka	zlat., p. grafik	zlat., p. grafik	ano	rodiče nechali; špatné zkoušky na zlatnici
Lukáš	SŠ	IT	V Úžlabině	V Úžlabině	ano	s matkou na školy; bál se zkoušek, na prospěch
Vašek K.	OU	výp. tech.	SŠ elektro	nevedl	část.	na SŠ 0 zkoušky; matka s ním na OU, slovo
David	OU	výp. tech.	počítač. sys.	počítač. sys.	nevím	o. zahradníka; D. řekl m., že počítače, našel
Tomáš	OU	elektro	el.-nemůžu	nevím	část.	pomohla máma, našli OU v knížce (místo SŠ?)
Petr	OU	truhlář	SŠ policejní	SŠ policejní	část.	r. policejní ne; odmítl otcova zedníka
Václav S.	OU	malíř pok.	malíř pokoj.	vysokou	část.	rozhodnutý od 8. třídy, asi bez intervence r.
Radim	OU	číšník	ještě nevím	hotelovka	část.	ryzí vůle matky; možná přechod na hotelovku
Pavel	OU	automech	kuch/autom.	střední škola	ne	vůle matky; rodinná varianta vs. macho autom.

⁷⁶ Jedná se o tzv. Sociologický dotazník. Byl vytvořen pro výzkum z r. 1991 Z. Čermákovou a D. Holdou a upraven M. Rendlem, který ho použil i v této publikaci. Ve Staré Zelené škole byl dotazník zadán na konci 7. třídy, v Nové Zelené na konci 8. třídy a v Hnědé na podzim v 9. třídě. Děti zde měly mj. odpovědět na trojici otázek: kam chtějí podat přihlášku, kam rodiče a vyznačit míru shody (ne; ano, ale částečně; ano; nevím). V tabulce vyznačujeme tučně (část.) částečné shody za situace, kdy žák paradoxně uvádí stejné přání svoje a rodičů.

⁷⁷ Přemýšlela s rodiči ještě o *manažerce zpěváků a herců* (dělá maminka Karolíny), ale nenašli cestu (OA možná není špatná).

⁷⁸ Proces je zde nejasný. Míšu přestala v postpubertě bavit milovaná zvířata: maminka by jí je na *zemědělské škole* přála snad víc než dcera sobě sama (pokud by nešlo o internát mimo Prahu).

Nová Jméno NON	Zelená Škola Obor STUDENTI	Žák	Rodiče	Shoda	Proces
Lucia	OA	konzervatoř	konzervatoř	část.	asi chtěla na herečku; v širší rodině hudebníci
Dana B.	OA	chybí údaj	chybí údaj	?	patrně za souhlasu, hladké; možná šla níž
Dana Č.	OU aranžér	OU,novinář	žurnalistika	část.	r., že na žurn. se nedostane; asi navrhli aranž.
Martin F.	OU číšník	nevím	OU truhlář	nevím	s m. na číšník; fotbal ne, že by neměl maturitu
Patrik	SŠ letadla	nevím	hotelová	ano	o. prý fotbal, m. prý prodavač?,nebránili mu
František	SŠ zubní tech	nevím	nevím	nevím	s r. dívat na zdrav. a výtvarnou; přihl. zdrav.
Martin H	OU elektro	nevím	nevím	část.	téma shoda, jen OU místo SŠ (netroufám si)
Monika	OU aranžér	manag.obch	OU obchod	ano	nedostala se na SŠ poštovní; shoda i pro aranž
Zdeněk	SŠ elektro	SŠ prům.	G	nevím	popírá rozpor (on SPŠ, rodiče G)
Tomáš P	SŠ poštovní	policie	OA	ne	0 prospěch, m., že policista rizikové, ať pošt.
Jaromír	OU kuchař	novinář	kuchař	část.	0 prosp.; r. prý souhlas; plán cesty do novin
Michal	SŠ elektro	SŠ prům.	G	část.	r. prý souhlas; chtěl jinou lokalitu, pak strach
Jana	OA	konzervatoř	konzervatoř	část.	zahazuješ talent-mě to nebví, je to můj život
Jakub	UŠ grafická STUDENTI	UMPRUM	---	nevím	prý shoda; 2. volba: zubní technik
Tomáš C	UŠ nábytek	mng. turist.	mng. turist.	ano	dodatečné respektování rodinné tradice
Alena	G	G	G	část.	rozpor nevysvětlen, nejasný
Tomáš D	OA	OA	G	část.	možná jsem měl zkusit to gymnázium
Petra	OA	umělecká š.	hotel.,UŠ, G	ano	r. netlačili, pak jsme se dali dohromady (!)
Andrea	OA	nevím	G,ne povinně	ano	shoda s r.?. neodvážila se na výtvarnou š.
Anna	G	možná i G	G	část.	dohodli jsme se, měli jsme stejný názor.
Jiří H.	SŠ sděl. tech.	ještě nevím	ani oni, ani já	nevím	nechávali to na mě samotném
Iva	OA	---	G	část.	měla jsem se hlásit na těžší školu
Stanilava	OA	fotograf	OA	část.	patrně rozmluven fotograf
Jiří S.	SŠ	SŠ elektro	SŠ elektro	ano	soulad
Tomáš S	OU výp.tech.	výp. tech.	výp. tech.	ano	řekl jsem na výp. tech. a oni souhlasili
Ondřej	OA	---	---	nevím	řekl jsem tam pudu a oni to přijali
Stanislav	G	G Pražačka	G Pražačka	ano	netřeba vyjednávat; odvolání psala matka
Stará Jména NON	Zelená Škola Obor STUDENTI	Žák	Rodiče	Shoda	Proces
Michal	9.:pak kuchař	automech.	kuchař-číšník	část.	na autech, ale prý „jim“ to odmítl; silně s m.
Petra	9.: cirkus?	9. a cirkus	taky 9. třída	nevím	konec neznámý; na škole pochyby o talentu
Pavel F.	OU elektro	nevím	asi automech.	nevím	radil otec.: automechanik, elektrikář , kuchař
MtinaKl	9.: kadeřnice	kadeřnice	kadeřnice	ano	do 9. na radu poradkyně; otec nežije
Ivana	9:hotel.,prod.	hotelovka	hotelovka	ano	vliv r. nejasný; pubert.: „obsakovat cizince“
Radek	9: řez.,kuch.?	řezník	ř.,kuch.,truhl.	část.	0 instalatér;s m. chovatelé;rád krájí zvěři maso
Pavel L.	OU automech	automech.	a.,kuch.,číš,řez	nevím	v přihl.aut. a číš.; otec řidič, příklad, P.jezdí
Jarka	9.: zdravotní	Sšpedagog.	SŠ pedagog.	nevím	obojí kvůli maličkým;m chce hlavně maturitu
Vláďa	OU elektro	?	?	ano	na místo jako o.;vezme o-vu firmu;větší než on
David	OU automech	?	?	?	?
Standa	OU instalatér	řezník	řezník	ano	řez.: prý 0 prosp.; rád zvířata, i maso; rád řez
Honza	OU zedník	nevím,asi 9.	nevím	ne	prospěchově jsme si nemohl moc vybírat
Ondřej	9.: polygrafie	polygrafie	---	ano	restaurování knih; m. knihařka, zkoušel vazbu
Martin	OU kuch.-číš.	kuch.-číšník	k.-č., autom.	ano	volil matčinu a rodinnou možnost, oba o. u aut
Petr Š.	OU zedník	z, obráb. k.	z., obráběč k.	ano	0 prospěch, malá možnost výběru (viz Honza)
Honzík	OUřez.uzenář	řez.-uzenář	řezník-uzenář	část.	ne: doktor; r.tradice; zabíjačky; pic; soukrom.
Zdeňka	9.čaloun,sklář STUDENTI	čalounice	čalounice	nevím	0 prosp.;bez o., matce jedno; viděla sestřenici
Andrea	OA	G	G	část.	r. nechtěli lékařku-sama se v nemocnici lekla
Zuzana	OA	OA	OA	ano	OA po m.;proti sestra mimin;kritika za rozvod
Daniela	G	G	G	ano	múziká po m?;kosmet.,aleneztratitVŠ,MUDr?
Jan	G	G, OA	G, OA	ano	už sestra na G;rodiče zubaři,asi vždy jasná VŠ

Lenka	OA	OA	OA	část.	r. ne zvěrolék.; se lekla sama ; ne G=nutná VŠ
Vašek	SŠ stavební	S průmysl.	G, S průmysl.	část.	ne G=učit se; otec stavař, pomůže; sport. G?
Tomáš J	G	G	G	ano	kalkul známek; učí se s matkou-VŠ; chce VŠ
Tomáš K	SŠ potravin.	S potravin	G	ne	kompromisy od cukráře; pivovar v rodišti
Josef K.	SŠ elektro	S strojní	SŠ	ano	kutí obvody, tech. talent(o.); zpět na venkov?
MtinaK2	Evang. akad.	Evang.akad.	Evang. akad.	s 1 rod	r. rozvedeni, silně matka (včetně náboženství)
Markéta	OA	ještě nevím	hotelová	nevím	hotel. rada m., menší šance; ekon.=rod. tradice
Vanda	9.: OA, OU	zatím nevím	dohadujem se	část.	0 prospěch; m.OA, ora oděvní (m.=Pragoděv)
Pavel R.	OA	OA	OA	ano	m., zemř. o. i děd.=ekon.; kšefty ve třídě, trén.
Mtina V	9:konzervatoř	konzervatoř	konzervatoř	ano	děda prof. trump., s panem uč. hrát komorně
Petr V.	SŠ elektro	SŠ elektro	SŠelektro,OA	část.	r.OA(šťastně?se nedostal); výp.t.; „něco mít“
Vladka	OU švadlena	švadlena	švadlena	ano	krejčí děda,strejda; šít hlavně na děti

V samém formálním vyznačení *shody* před přihláškami nacházíme následující poměry (opět jde ovšem o malá čísla): v Hnědé škole se s rodiči shodovalo úplně 29% dětí, částečně 43%, neshodovalo 19% a nevědělo 10%; v *Nové Zelené* pak v týchž rubrikách 31%, 46%, 4% a 19%; ve *Staré Zelené* zas 50%, 25%, 6% a 19%. To by mohlo svědčit o faktoru sociokulturním a současně historickém: *sociokulturně* se v Hnědé škole objevuje víc neshod a většího odporu dětí, které jsou jednak starší (i než v *Nové Zelené*), jednak některé zvláště zralé, protože museli nebo chtěli nějak spoléhat na sebe, např. Veronika, částečně Míša B., Linda S. i Pavel (ne stejně, ale podobně jako ve *Staré Zelené* kluci *zedníci*); *historicky* se zas zdá, že míra shody mezi dětmi a rodiči se vůbec uvolňuje (což spojuje Hnědou s *Novou Zelenou*) – může to být ovšem opět posíleno okolností, že jde o respondenty z osmiček a devítek, ne ze sedmičky jako před desítkou let.

Podívejme se na *samostatnost* dětí v profi-volbě za pomoci kvalitativních kritérií. Nesamostatností přitom nebudeme myslet nějakou non-autentičnost zájmu: řada dětí (jako např. Honzík nebo Ondřej ze *Staré Zelené*) sice chtějí opakovat rodinnou tradici, ale její téma už se od malička stalo jejich vlastním koníčkem, pravou identitní volbou. Pod samostatností zde budeme mínit (nám známou) absenci rodičovského vlivu a/nebo takovou výraznost dětské volby, že prostě hlas rodičů přehlušila.

V *Hnědé škole* podobnou samostatnost vykazují Eliška (?), Linda S., Linda J., Adélka, Veronika, Míša B., Lucka, Lukáš, Vašek K., David (?), Václav S., tj. kolem 50% dětí; v *Nové Zelené* patrně Patrik, Zdeněk, Michal, Jana, Jakub, Tomáš C., Jiří H., Jiří S., Tomáš S. a Ondřej (?), tedy asi 37%; ve *Staré Zelené* Ivana (?), Jarka, Zdeňka,⁷⁹ Honza, Petr Š., Vašek (?), Tomáš K., Josef K., Petr V. a Vladka, tedy také 33%. (To potvrzuje tendenci na základě formálního vyjádření neshody z textu výše.)

Pojmovým opakem samostatného postupu dítěte je *velmi výrazný vliv rodičů* (nemíníme tím ovšem nutně přesný počet případů, doplňujících samostatnost na rovných 100%), jeho intenzita, ať už se objeví shoda nebo neshoda, konflikt, a ať už ho vyhraje jedna nebo druhá strana. Počítáme sem už dědění, převzetí rodičovského tématu, ať už interiorizované do vlastního autentického koníčka nebo kvůli aktuální možné pomoci (zejména otce, vykonávajícího tutéž profesi). V *Hnědé škole* zaznamenáváme silný rodičovský vliv v profi-volbě⁸⁰ u Kristýny, Pavly, Míši N., nejvíce u Karolíny, pak Lenky, Petra, Radima (ten nevyjevil vůbec žádný vlastní zájem) a Pavla, tedy asi v 33%; v *Nové Zelené* škole patrně u Lucie, Dany Č. (?), Martina F., Tomáše P., Jaromíra (?), Jany a Tomáše C.,⁸¹ Aleny, Tomáše D., Petry, Andrey,

⁷⁹ U těchto případů, kdy se volba odkládá ještě o rok, však nelze brát samostatnost zcela závazně.

⁸⁰ Pro Vaška K. je otec asi extrémně důležitou postavou, ba téměř instancí, ale na profi-volbu vliv neměl.

⁸¹ Dva posledně jmenované řadíme paradoxně do samostatnosti i vlivu, protože se nám zdá, že vynikali v obou.

Anny, Dany, Ivy, Stanislavy a možná i Stanislava (?),⁸² tedy okolo 56%; ve *Staré Zelené* u Michala, Petry, Pavla F., Radka, Pavla L., Vládi, Standy, Ondřeje, Martina, Honzíka, Andrey, Zuzany, Daniely (?), Jana, Lenky, Vaška, Tomáše J., Tomáše K., Martiny V., Vandy (?), Pavla R. a Petra V.,⁸³ tedy až v 67% případech.

Vliv rodičů jakoby tedy podléhal jak faktoru *historickému*, tak *sociokulturnímu*: na dřívější děti působili rodiče více, a to zejména rodiče sami bývalí studenti a budoucích studentů. Stará Zelená ovšem vykazuje intenzivní rodičovský vliv i na non-studenty, projevující se zejména jako *převzetí rodinné tradice*: u Petry (oba rodiče *cirkus*), Radka (s matkou *chovatelé*), Pavla L. (otec *řidič*), Vládi (otcovo *učiliště*, později otcova *firma*), Ondřeje (maminka *knihařka*), Honzíka (celá rodina v *potravinách*, on rád pomáhá na *zabíjačkách*). Podobný vliv pak někdy samozřejmě existuje mezi studenty, např. u *ekonomických* voleb Pavla R. a Markéty nebo u *stavařiny* Vaška. Zde ve Staré Zelené nacházíme i jakousi víc dětskou přichylnost či menší des-identifikaci od rodičů, a to včetně té k otcům: v pozdější Hnědé otec-vzor, obávaný a mocný tatínek (nebo i mírně ironizovaný, ale uznávaný taťulda) nevystupuje, a když ano, zachází se s ním spíše na vědomé úrovni (Petr odmítající racionálně rodičovo *stavebnictví*). Než v Hnědé je dědění trochu silnější v Nové Zelené, kde zejména *grafik* Jakub (s otcem *stavitelem kulis* a babičkou a strýcem v *reklamě*) a *konstruktér nábytku* Tomáš C. (s otcem *truhlářem* a s matkou specializovanou na *látku v interiérech*) přímo vstupují do *rodinných aktivit*,⁸⁴ téměř jak za dávných dob.

Posledním pojmem, jemuž se zde budeme věnovat, je *spor*, jeho *vyjednávání* a *vyústění*, a to do tří základních podob: úspěch potomka (+), neúspěch (-), kompromis s rodiči (+ -).⁸⁵ Spor sám nemusí být představovat nějaký násilný obraz, ale pouhou koexistenci více variant volby.

V *Hnědé* byli ve sporu s rodinou: Kristýna (-: vymyslela sice +- *dietní sestru*, ale pak ji neprosadila nebo se lekla: ztratila tak speciální destinaci /DS/ na úkor bezpečnější, ale bezbarvé a obecnější OA;⁸⁶ třída silnice, vedoucí k *maturitě*, zůstala stejná); Simona (+ : nešla výš na G rodičů); Karolína (-: ztratila DS *aranžérky* kvůli vyšší silnici na obecnější OA; silná identifikace /I/ s matkou); Lenka (-: ztráta DS „*práce s lidma*“ kvůli matce, ale současně silná I s ní: ta ovšem jako by jí ani svou DS *policistky* neradila);⁸⁷ atypická Linda S. (+: prosadila svoje „*lehčí s maturitou*“, možná tedy silnici nižší třídy; školu *veřejnoprávní* se jí ovšem podařilo nadát i svým tématem, otázkou jakési pravdivosti, tedy do podoby DS); Adélka (+: udržela DS *návrhářky*, mírně jí hrozila obecnější a bezpečnější škola sociální); Veronika (+: prosadila DS *cukrářky* proti údajně výnosnější, a tím bezpečnější *servírce*); David (+: prosadil DS *elektro* proti nápadu na *zahradníka*, otcem plánované DS); Petr (+-: odmítl otcovo *stavebnictví* a DS *truhláře* tak prosadil; silnější DS *policista* prohrál; přitom I a des-I

⁸² U většiny případů ze skupiny non-studentů Nové Zelené se rodiče hlavně snaží vést děti k volbě G, zatímco oni unikají na OA; jindy se jakoby báli *uměleckých* zájmů dětí (opačný případ je Jana, *konzervatoř* rodičům odmítající).

⁸³ Vedle Petra V. řadíme ještě Vaška a Tomáše K. současně k samostatným, protože si vydobyli v silném tlaku rodičů, někdy pomocí kompromisů, svoje téma.

⁸⁴ V této části jsme pracovali s děděním rodinného tématu úžeji, nejen jako sémantické blízkosti, ale právě téměř ve smyslu převzetí rodinné aktivity.

⁸⁵ To je značka, nikoli popis procesu, který může vypadat např. takto + - + - +.

⁸⁶ Asi předpojatě považujeme OA, obory školy *poštovní* a většinou i školu *veřejnosprávní* za nevyhraněné a samy sebou nepřítažlivé; podle kontextu nám tak někdy může vyjít i G (když je v konkurenci s vyhraněným zájmem *technickým* nebo *uměleckým*); nejčastěji kombinace G je ovšem s OA, která, poměrně stejně obecná (byť nabízející po absolvování hned praktické uplatnění), vůči němu představuje nižší silnici.

⁸⁷ Toto poměrně zajímavé nedoporučení dítěti toho, co sám dělám, najdeme ještě několikrát.

současně); Pavel (+-: vyhrál DS *auto* proti matčinu *kuchaři* a nižší silnici OU místo SŠ, prohrál DS *voják*). Celkem tedy bylo v nějakém sporu 9 dětí z 21 (43%), z toho 5+ , 2- a 2+-.

V *Nové Zelené* byla ve sporu s rodiči: Lucia (-: vzdala asi DS *herečku* na konzervatoři), Dana (-: také vzdala DS, zde *spisovatelku*, rodiče ji nepodpořili, ale neměla ani dobré známky), Martin F. (-: údajně opustil DS *fotbal* kvůli *maturitě*, tedy kvůli silnici vyšší třídy); Patrik (+: prosadil svoje DS na *letadla*); František (+-: patrně sloučil I s matkou a s otcem do *zubního technika*, vyjadřující *zdravotnictví* a *umění* současně; tím možná uskutečnil i nějakou svou DS, ať prvou nebo druhou); Martin H. (+: sporná nižší silnice, bál se SŠ, šel na OU, obojí DS *elektro*), Zdeněk (+: získává DS *elektro* na SPŠ proti vyšší silnici a obecnější destinaci G rodičů); Tomáš P. (-: opouští DS *policisty* pro neutrální OA, pak *poštovní*), Michal (+: udržel DS *elektro* proti vyššímu a obecnějšímu G rodičů), Tomáš C. (+: jako by prosadil svou *uměleckou* DS, a tím I s rodiči, kteří to možná chvíli odmítali; viz též Lenku z Hnědé), Alena (-: možná šťastně prohrála a jede silnicí vyšší třídy, G), Tomáš D. (+: opačný případ, sporně vyhrál silnici OA, níž než G), Petra (+-: plichta, ona si vzdala DS *uměleckou*, rodiče zas nejvyšší silnici G), Andrea (+-: asi totéž, neodvážila se na DS *uměleckou* a rodiče zas neprosadili G), Anna (-: prohra výš na G); Jiří H. (+: prosadil svou DS *sdělovací techniky*, současně I s rodiči, kterou jako by ani nechtěli – viz též Lenku z Hnědé a Tomáše C.), Iva (+: sporná výhra z G dolů na OA), Stanislava (-: patrně ztráta DS *fotografů* ve prospěch bezpečnější a možná i vyšší OA – pokud by šla jen na OU), Tomáš S. (+: udržel nižší, asi zbytečně jistější silnici OU při stejné DS). Celkem tedy bylo ve sporu 19 dětí z 27 (70%), z toho 9+, 7- a 3+- . Větší počet sporů zde odpovídá i výše probírané menší samostatnosti dětí a silnějšímu rodičovskému vlivu na ně.

Ve *Staré Zelené* byli ve sporu s rodiči: Michal (-: prohrál s matkou a zvolil *kuchaře* v kontrastu k *automechanikovi*, na něhož se už údajně dostal; spíš než o ztrátu DS, která je patrně nedůležitá, jde o I problém), Petra (+: pokud ji rodiče vezmou do *circusu*, ale ti možná chtějí něco jiného: viz též Lenku z Hnědé a Tomáše C. a Jiří H. z *Nové Zelené*, opět I téma), Pavel L. (-: pod vlivem otce změnil DS z *automechanika* na *elektrikáře*, i kdy i to zůstalo v rámci techniky; I problém), Vláďa (-: šel dokonce na otcovo učiliště, vlastní DS asi nerozvinul; I problém), Martin (-: stejně jako Michal zvolil z kombinace s *automechanikem* mateřského a rodinného *kuchaře-číšník*, I problém víc než ztráta DS), trochu atypická Andrea (-: rodiči rozmlouvána DS *lékařky*, pak se vzdala po zahlédnutí reality sama; v důsledku i nižší silnice OA místo G k *lékařce*), Lenka (-: rodiče nechtěli DS *zvěrolékařky*, ale lekla se postpubertální realizace sama; analogicky jako Andrea), Vašek (+-: vybojoval DS *průmyslovku* proti vyšší silnici G rodičů, pak DS specifikoval podle otce), Tomáš K. (+-: udržel zhruba DS *potravinářskou* a rodičům dal vyšší silnici s *maturitou* než patrně původní OU; posunul se od *cukrovinek* ke *kvasné chemii*, ale tu zas byl schopen obdařit I emancipací), Martina K2 (? : patrně silně podle vlivem matky, inkasuje nesoulad rodičů asi v *náboženství*, I otázka), Petr (+: prosadil DS *elektro*, když ke svému štěstí neudělal zkoušky na neutrálnější OA). Celkem tedy bylo ve sporu 11 dětí z 33 (33%), z toho 3+, 5- , 2+- a 1?. Procento sporu je nejnižší, taktéž zde u jediné ze tříd dětí víc prohrávají než vyhrávají (byť třeba u *Nové Zelené* byly tyto výhry sporné a občas se litovalo, že se nešlo na G coby těžší školu). Je také nápadné, jak tyto mladší a přichylné děti nejsou ještě uvolněné z identifikace s rodiči.

Sám spor jsme popisovali v záměrně omezeném slovníku kategorií. Ten nám poslouží dále.

Typické postupy rodičů, typické postupy dětí

Kategorie se týkaly převážně těchto jevů: jednak identifikace v profi-volbě, kdy je volena nějaká destinace s myšlenkou na rodiče, ať už pro něj nebo proti (ale píše se na jeho účetní lístek, ne na svůj); postpubertální „realismus“ či spíše strach z realizace (předchozího) pubertálního přání; k oběma těmto jevům se ještě vrátíme zejména v partii o ontogenezi profi-volby, kde budou zařazeny do psychoanalytické teorie: vedle destinace jako čisté *sublimace* se tu objeví identifikační volba jako tzv. *tvorba symptomu* a pubertální destinace jako často tzv. *reaktivní výtvar*.

Dalšími kategoriálními jevy byly: *změna destinace*, většinou té vyhraněné, *speciální*, a *změna třídy silnice*, přechod z vyšší na nižší a naopak. Tyto dvě varianty nám ústily do formálně značené výhry, prohry, také však do formy nejzajímavější, do *kompromisu*, kde se obě varianty mohly kombinovat. Hlavně těmto třem jevům (změna destinace, změna třídy silnice a kompromis) se budeme věnovat nyní.

Typickým postupem rodičů bývá prosazovat silnici vyšší třídy, a to třeba na úkor speciální destinace, ba někdy i záměrně proti ní, směrem k odložení rozhodnutí o definitivním povolání. Ze strany dětí je typický opačný postup: prosazovat speciální destinaci, někdy k ní spěchat i za cenu silnic nižší třídy, ba někdy záměrně nižšími silnicemi, které by nebyly zbytečně široké.

Silnice vyšší třídy představuje všechny druhy SŠ vůči OU, pak G vůči všem ostatním SŠ; speciální destinaci představují OU a všechny druhy SŠ vůči G, dále pak též UOŠ a SPŠ vůči OA a nově vzniklým školám *ekonomického* a *administrativního* typu jako obory školy *poštovní*, *škola veřejnoprávní* a *škola veřejnosprávní* a některé další, v našem vzorku nezastoupené.

Příkladem naplněním typického postupu rodičů (pokud není prosazen, pak spíše jen „postoje“) je např. Simona a Karolína v Hnědé škole a řada dalších dětí. U Simony i u některých jiných dětské vítězství ovšem označujeme za sporné: nijaká výrazná speciální destinace se s OA vůči G nezískává a z hlediska pokračování na VŠ (zde: *práva*, VŠE) je menší připravenost z OA nevýhodou.

Příkladem naplnění typického postupu mnoha dětí je např. Vašek K. z Hnědé školy, neuspívající postupně na různých SŠ *elektro* a zaparkovavší nakonec na *elektro* OU. Jako OA vůči G, má i OU vůči SPŠ nevýhodu: může se stát, že to, co Vaška na počítačích nejvíc zajímalo (*programování*), se z jeho práce vytratí nebo zde bude zastoupeno mnohem méně než u jeho školsky úspěšnějšího kolegy a konkurenta Lukáše na SPŠ.

Příkladem kompromisu slučujícího oba postupy je mezi více jinými dětmi již citovaný Tomáš K. z Staré Zelené školy: vyšel z *cukrovínek*, zahlédnutých za výlohou, a směřoval (stejně jako Veronika a Míša B. z Hnědé školy, odmítající vyšší vzdělání z úplně jiných pozic) na *cukráře* s OU; toho se lekli rodiče, chtějící minimálně SŠ; za pomoci známého rodiny se našla *střední potravinářská*, kde se Tomáš chtěl opět vrátit k *cukrovinkám*, ale otec ho přemluvil, že by ho to nebavilo; nabídnutou *kvasnou chemii*, studovatelnou i na VŠ, si ale Tomáš opět přisvojil pomocí projektu znovu založit *pivovar* v městečku, kde se narodil a které rodina opustila: podařilo se mu tím konfirmovat nějakou svou dětskou minulost, zakódovanou v oné epifanii perníčků.

Příklad ovšem okamžitě ukazuje, že *identifikace není jen problémem dětí, ale stejně i rodičů*, a že je inherentní i oněm dvěma zbývajícím, zdánlivě čistě racionálním postupům, zvyšování třídy silnice ze strany rodičů a udržování si své destinace ze strany dětí. Proč ještě za kompromisu se *střední potravinářskou* otec tvrdil, že by Tomáše *cukrovinky* nebavily?

Chtěl ho vidět míň vztahujícího se ke svému dětství? Podobně Simona nemá asi jen strach z G, ale chce říct rodičům, aby ji neobdivovali, jako když byla malá.

Identifikace rodičů s dětmi je zjevná v případě otců, přejících si předat dědictví, hlavně synům, ale i v případě projekce vlastní nedosažené ambice, jak to možná vycítila Jana z Nové Zelené (contra-casus, kde dítě chce raději non-speciální destinaci). Jiným projevem rodičovské projekce jsou patrně vlastní nechuti a strachy: že Kristýna z Hnědé školy bude plná infekcí a od krve nebo že se Andrea ze Staré Zelené v *nemocnici* nadře. Na druhé straně je ovšem pravda, že rodičovský odhad nezralosti, zejména u přechodných pubertálních voleb, má svoje racionále, byť současně proklamuje nesvéprávnost dospívajícího člověka a udržuje ho pro rodiče dítětem.

Identifikační interakce dětí a rodičů je zjevná zejména tam, kde je speciální destinace rozštípnuta na dvojici zcela rozdílných a konkurujících si profesí, jež symbolizují otcovský a mateřský okruh: to je nejvýrazněji již zmiňovaná alternativa *kuchař-číšník/automechanik*.

Statisticky se přání rodičů, aby mělo dítě lepší silnici a/nebo výhodnější, většinou obecnější destinaci objevuje následovně: asi pro 52 % dětí z *Hnědé školy*, pro 70 % z *Nové Zelené* a pouze pro 42 % ze *Staré Zelené*: zde totiž zasahuje minimálně non-studenty, u nichž se též častěji předpokládá dědění tématu destinace, ba její přímé převzetí – zatímco v novější době už jsou rodiče k této možnosti rezervovanější a někdy jakoby ji i odmítali. Nyní se také předpokládá vyšší silnice střední školy nebo exkluzivnější OU než zedník častěji i pro skupiny horších žáků, zařazovaných jako non-studenti.

Potenciální studenti s výborným prospěchem si častěji vybojují, aby nemuseli na silnici vyšší třídy, ale pak toho někdy litují (Tomáš D. a Iva z Nové Zelené). To spolu s plány na VŠ u studentů OA přece jen znovu vyvolává otázku, zda naši postpubescenti nejsou ve svém sebeobrazu křehcí natolik, že se obávají jeho narušení neúspěšnou zkouškou; odklad, který si dávají, pak vyjadřuje trochu dětské *zacházení s časem*: teď ne (G), ale potom všechno (VŠ) bez přípravy, naráz zvládnou.

Podívejme se nyní právě na rubriky dalších perspektiv pro uskutečněné volbě, perspektiv, které ovšem samozřejmě jako argumentace do reálného průběhu volby vstupovaly už nyní.

Plán objížďky

Tento aspekt je zobrazen v souhrnné tabulce o spokojenosti.

Objížďku podle našeho soudu formulovali v *Hnědé škole* Pavla, Míša N., Simona (z OA na VŠ), podobně Linda S. (ze SŠ *veřejnoprávní na práva*: i zde dává G lepší předpoklad); jako završení OU *maturitou* nebo *nástavbou*, ale v téže destinaci pak Vašek K., David a Radim (při jeho inteligenci se zde uvažovalo o přestupu na *hotelovku*); jako výraznou změnu speciální destinace pak Lenka (z *kanceláře na práci s lidma*) a Petr (z *truhláře policajtem*, i když zde by muselo dojít ke zvednutí silnice, k *maturitě*, aby se na *policajtní školu* dostal); v tabulce jsme to tak neznačili, ale kompenzační funkci ke vzdělání bez SŠ má asi *autodílna* u Pavla. Celkem se tedy objížďka týká 48% dětí, přičemž největší část odpovídá nižší silnici pro VŠ, a to zejména dívčí skupině OA, dále pak nápravě nižšího OU u kluků, kteří nevjeli nyní na SŠ (chtějí ale setrvat na původní destinaci, což u OA není vždy).

V *Nové Zelené* škole o objížďce uvažují: Lucia, Dana B., Jana, Tomáš D., Andrea, Iva a možná i Ondřej (postup z OA na VŠ); dále Tomáš S., Dana Č., Martin F., Martin H. a Monika (napravení nízké silnice OU *maturitou*, *nástavbou*, možným přechodem na *hotelovku*, relativně vyšším postem *správce sítě*); konečně Jaromír (změna destinace na *novináře* potom,

co absolvuje *kuchaře* – myslí *maturitu*?). Celkem šlo opět 48% dětí, také složení ze dvou hlavních skupin bylo stejné (z OA na VŠ, přiblížit OU maturitou a nástavbou k SŠ).

Ve *Staré Zelené* vynecháme ze statistiky devátáky, jejichž situace je kvůli druhému pokusu nesrovnatelná. Skupinu z OA na VŠ tvoří Andrea, Zuzana, Lenka (?), Markéta, Pavel (? – ale pro něj je OA opravdu silnou identitní volbou, ne odkladem), podobně chce na VŠ z Evangelické akademie (místo z G) Martina K2; nenacházíme zde změny destinace, ani nápravy OU jako v Hnědé a Nové Zelené, ale *kompenzace* se odehrává patrně představou vlastní firmy (což do tabulky neznačíme jako *objížďku*, neboť tu chápeme hlavně vzdělanostně): u Pavla F., Pavla L., Vládi, Standy, Honzika a asi i Ondřeje.

Ideál a koníček

Tyto rubriky opět pocházejí ze základní tabulky o spokojenosti. Je třeba je číst v kontextu řádky, kasuistiky, a to zejména v jejich dvojici a v daném pořadí, jak jsou zapsány (tak byly také zadány).⁸⁸ Statistiku prezentujeme už uspořádanou do skupin podle kategorií.

V *Hnědé škole* (pracujeme s 20 případy, bez Lucky) *potvrzuje* v *ideálu* svou volbu nebo její pokračování *objížďkou* 8 žáků; z toho pro 2-3 je i *koníček* dál svým tématem v zásadě *harmonizací* nebo *rozvíjením volby (objížďky) a ideálu* (Linda J., Vašek K., částečně Václav S.), pro 2-3 *doplněním* (Adélka, Linda S., částečně Václav S.: zde koníček je opravdu asi jen koníčkem v non-kontextovém slova smyslu), zbývající 3 ho nevedli (Eliška, Pavla a Lukáš: znamená to, že žádaná profese je tak ideální, že nepotřebuje ani koníček?). Skupinu *potvrzení*, to zejména bez *objížďek*, musíme považovat za v principu nejšťastnější. Také se zdá, že ten, kdo nepotřebuje *objížďku* a má svoje přání tedy už splněno, může snadněji uvést jako koníček opravdový komplement, nemající nic společného s hlavním profesním zaměřením (neplatí to samozřejmě vždy, ale táž tendence se objeví i Nové Zelené škole).

Opačná je skupina *nostalgie*, kde se ideál zcela liší od volby. Sem spadá 10 dětí, přičemž spekulativně předpokládáme, že kombinace s koníčkem budou vyjadřovat míru (*ne*)*utěšitelnosti*. Nejhorší je, když koníček chybí, zde u 5 dětí (u Kristýny, Karolíny, Lenky, Veroniky a Radima),⁸⁹ lepší, když je nenaplněný ideál přece jen *nějakým, byť jiným* koníčkem doprovázen (1 případ Radima, ideálně *vojáka*, v *koníčku* hrajícího fotbal, který tedy opravdu považuje jen za koníčka), ještě lepší, když je neuskutečněný ideál vyrovnán amatérským koníčkem, zde ve 4 případech (u Míši B. modelky a 3 fotbalistů Davida, Tomáše a Petra).⁹⁰

Zbývající 2 případy sestávají z Míši N., která působí ve svém opouštění a zase pěstování tématu *zvířat* zmateně (nebo píše pro matku) a ze Simony, reagující adekvátně na rozchod rodičů zde vzácným otevřením rejstříku mimo *profi-volbu*.

Potvrzení představuje v Hnědé škole 40%, zatímco *nostalgie* 50%, přičemž její nejtěžší forma pak 25%.

V *Nové Zelené škole* představuje potvrzení 48%, zatímco *nostalgie* 26%, přičemž její nejtěžší forma 4% (1 případ, Dana B.). Nová Zelená je tak (i když jde opět malý počet případů) s volbou spokojenější a jako by se s ní dokázala i lépe *vyrovnat*, vybavit ji v představách *kompenzacemi* a *doplňky*.

⁸⁸ Na ideál jsem se ptal jako na „nejraději“ bez všech omezení, hned poté na koníček jako na to, co by splnilo přání: nejde tedy o pouhou zábavu, ale o kompenzaci, harmonizaci nebo komplementaci profese.

⁸⁹ Veronika, Lenka a vlastně i Kristýna jsou našťastí velmi životné osoby.

⁹⁰ Že podobná kombinace patří dohromady, se zdá v naší kultuře potvrzovat i poměrně časté spojení právě slavných modelek se slavnými sportovci, fotbalisty včetně.

13 potvrzení volby nebo aspoň objíždky v *ideálu* je doprovázeno 4 x *koničkem harmonizačním, rozvíjícím* (u Patrika,⁹¹ Jany, Jiřího H., Tomáše S.), 1 x je koníček přesným *opakováním* ideální profese (u kuchaře Jaromíra, který touží stát se *novinářem*),⁹² 2 x pravým koníčkem *komplementárním* (u Zdeňka a Anny), 6 x nebyl koníček uveden (u Lucie, Moniky, Tomáše P., Aleny, Ivy a Stanislavy: všichni potvrzují v ideálu ne čistou, ale objížďku).

7 *nostalgii* je 1x bez koníčka (u Dany B., hlavně se svou *kosmonautkou* operující fantazijně), 1 x s *komplementárním* (u Tomáše D., prosté *vaření*), 2 x s *harmonizačním, s variací na ideál* (u Dany Č., s originálním až extravagantním *hokejem*, a u Petry na OA, rozvíjející své muzické nadání nejprve ideálem *herec, návrhář*, pak koníčkem *keramika*), 3 x je dále harmonizační koníček téměř přesným *opakováním* (u Martina F., Michala, kde *letec* dělá stejný dojem ne koníčka, ale profese jako *novinář* výše u Jaromíra, a u Andrey).

4 žáci se v ideálu nevyjádřili a 3 x se objevila forma, v Hnědé škole neviděná, *vtipkování*⁹³ (*být majitelem Microsoftu* u Jakuba, *ředitel celosvětově známé firmy* u Tomáše C. a *multimiliardář* Jiřího S.), které ovšem není jednoduchým odmítnutím odpovědi, ale vykazuje juvenilní, hlavně klukovské snění⁹⁴ žáků z Nové Zelené, kontrastující s někdy stařeckou skepsí jejich kolegů z Hnědé.

Ve *Staré Zelené* nebyl před desítkou let zadáván současný formulář, jehož otázky tolik podstatně ovlivňují odpovědi; proto nemůžeme provést řádné srovnání o historickém vývoji ideálu, koníčku a jejich vztahu, ale jen upozornit bez ohledu k formě na některé *obsahové* položky.

Jak jsme už několikrát řekli, kompenzační funkci zde před lety hrála představa (ať už jako objížďka nebo jako ideál) *vlastní firmy*, přičemž děti svou další existenci často formulovaly v termínech vztahů k *původní rodině*: a to buď právě přes firmy a převzetí činnosti v nich nebo překonání rodinného dědictví nebo vůbec reagování na ni, vymezení se vůči ní. Jiným materiálem, na němž se vyrovnání nebo i separace od rodiny a vlastní život děti vyjadřovaly, bylo *opouštění současného bydliště v Praze a návrat od lůna venkova*, což šlo ve většině případů provést ne jen obecně, ale i individuálně, v historii rodiny (vždy se najde nějaký předek, který ještě v Praze nebydlel); ve svém obecném, a sice ženském a mateřském imagu zaznívala příroda např. velmi často jako strach ze znečištění prostředí, rozšiřující se ozónová díra a hledání ráje zvířat.

Také se na rozdíl od současnosti vymezoval vztah k původní rodině nalezením svého partnera a založením vlastní rodiny: tato položka nyní chybí nejen kvůli jinému položení otázek (viz výjimku u Simony), ale patrně i proto, že podobná budoucnost je příliš blízká, aby se o ní dalo bezpečně snít: řada dětí v Hnědé škole už započala sexuální život, s Kristýnou se chtěl její sedmadvacetiletý milý zasnoubit, Miša N. je v patriarchální rodině Petra považována k jeho hrůze za „vážnou známost“...

Co se koníčků týče, zejména u studentů *Staré Zelené* jsme před lety našli časté *sportování*, a to jednak téměř na závodní úrovni v oddílech, jednak s rodičem, většinou otcem. (Ale někdy i v oddílech figurovalo *rodinné sportování* ve volejbalu nebo dokonce v plavání, už

⁹¹ U Patrika nejde o čisté potvrzení volby (*stavět letadla*), ale o její posun či kompromis (*pilot = létat letadla*).

⁹² Na opakování se zakládají samozřejmě i harmonizační koníčky, ale takový *fotbal* nebo *létání* přece jen vyvolávají představu amatérskosti, zatímco *novinář* zde zaznělo jako urputné dosažení žádoucí profese.

⁹³ Možná hlavně proto, že v *Nové Zelené* byl formulář zadáván hromadně, zatímco v Hnědé byl vyplňován individuálně se žákem, který se vtipkování neodvážil.

⁹⁴ Nejde ani tak o nějakou dětskou omnipotenci v magické rovině, ale patrně o pocit z kognitivní kompetence, v rovině reálně zažívaných úspěchů při rozumném různým věcem, při dozvídání se, při ovládnutí počítače apod. Viz též úvahu S. Štecha o fantazijní budoucnosti v poznatkových bilancích (v této knize).

pořádná dřina.) *Umělecké* koníčky v lidových školách byly patrně svou častostí bližší současnému stavu.

Hlavní rozdíl ve *volnočasových* aktivitách byl asi v zapojení rodin, které navíc vyznávaly ideologii, že děti by se neměly nechat flákat po ulicích, ale být vytížené. V současné Hnědé hrálo sice několik kluků fotbal v oddílech, ale to byla jejich vlastní a rodiči spíše tolerovaná než zajišťovaná zábava. Naproti tomu nyní se děti z různých škol, hlavně z Hnědé, Nové Zelené a ještě Žluté, začaly scházet ve zvláštní velké a rozsahem pohyblivé partě každé odpoledne na jednom vymezeném neutrálním místě mezi paneláky, kde docházelo k iniciaci („Ty paneláky zkazily skoro každého“ – Pavel z Hnědé školy).

ONTOGENEZE POVOLÁNÍ

Psychologické pojmy profi-volby

V psychologicky zajímavém, tj. v psychoanalytickém myšlení se uvádějí tři zdroje pro povolání nebo pro jinou společensky uznávanou činnost: *sublimace*, *tvorba symptomu* a *reaktivní výtvor*. Budeme tyto pojmy používat velmi volně a třeba i zkresleně tak, jen aby dobře členily materiál, rozpadající se nám primárně podle našich empirických, většinou behaviorálních aspektů.

Sublimací je hrubě možno označit takový stav „perverze“,⁹⁵ který se netýká sexuálního, ale jakoby neutrálního, ba společensky žádoucího pole; to je umožněno symbolizací, při níž se ovšem neztrácí erotická energie; výsledkem je, že se daná činnost provádí se zájmem, snadno a úspěšně, neboť člověk má pocit, že právě v ní se našel, že ho nezkrsluje. V našem materiálu sem řadíme např. některé *umělecké* a *technické* volby a vůbec ty, které by nespádaly pod dvě další kategorie.

Tvorbou symptomu míníme volbu takové činnosti, která není prováděna jen pro ni samu, ale kde cítíme příměs *identifikace*, tedy identifikace s osobou, nikoli jen ztotožnění se s činností: naopak ohled na rodičovskou postavu, reference k ní zkresluje ztotožnění se s činností do podoby *kompromisu*. Typicky v našem materiálu patří pod identifikační symptom alternativní volba *automechanik* vs. *číšník-kuchař*, s jejím chlapským vs. rodinným a mateřským pólem; řadíme sem ale i všechna další uposlechnutí rodičů, která nemusí být nijak symbolická, ale explicitní („Tam bys měla víc peněz...“).⁹⁶

Vedle identifikace se *symbolickou* narážkou na rodičovskou postavu pracujeme ještě s tzv. identifikací *imaginární*.⁹⁷ Ta se vyznačuje spěcháním subjektu za žádoucím sebeobrazem, tedy referencí ne k rodiči, ale k já, často k nafouklému ideálu, vybavenému všemocností (jak bych se rád viděl). Sem patří např. fantazijní přání v ideálu u kluků z Nové Zelené být *majiteli slavných firem* nebo i jedna stránka některých profesí jako být *slavným* fotbalistou, právníčkou v *Itálii*. Pak i zde můžeme někdy mluvit o příměsi k čisté sublimaci v tom smyslu, že dítě není přitahováno činností samou, ale dalším důvodem: nicméně se tato příměs nezdá do volby a jejího sublimačního jádra zasahovat tak zásadně jako u identifikace symbolické.

⁹⁵ Slovo „perverze“ zde nepoužíváme v obvyklé pejorativnosti, ale neutrálně jako subjektivní přecenění či přehánění, vystupňování ceny něčeho, co vystupuje v přání.

⁹⁶ Ani peníze ovšem nepředstavují čistou hodnotu, která by byla jen řádu nutnosti a neměla symbolický význam: viz zacházení s nimi v hazardu a nebo ve formách potlače. Peníze jsou ambivalentním nástrojem k podpoření společenské sublimace.

⁹⁷ Pracujeme s ní ovšem méně výrazně než v původním textu, kde jsme ji zavedli (viz Kučera, 1992). Když mluvíme o identifikaci bez přívlastků, tak míníme onu symbolickou.

Před deseti lety navíc často vystupovalo *snění o vlastní firmě*,⁹⁸ které bylo vůči samé plánované činnosti někdy dost vnější.

Naše zařazení volby pod tu či onu kategorii zde vyjadřuje převahu některé z nich: ve skutečnosti bývají zkombinovány všechny tři nebo čtyři: u Pavla z Hnědé třídy je v přání být *voják na nebezpečných zahraničních misích* obsažena imaginární identifikace být slavným a mocným, identifikace symbolická vzdálit se ze světa matky, sublimace jako vnější náhrada jeho vnitřních erotických a agresivních hnutí (když nemá sám pořádek uvnitř sebe, udělá ho ostatním venku) a reaktivní výtvar (viz dále) jako udržování pořádku a pomoc cestou násilí (v pubertě s Petrem měli sklon ostatní kluky téměř šikanovat, ale opět šlo vlastně o zákon, o prosazovaný násilný mír). Psychoanalytickou imaginární identifikaci nyní v textu banalizujeme téměř na psychologickou ambicióznost či sebevědomí.

Reaktivní výtvar je zkreslením jiného druhu než identifikační symptom. K němu zde dochází zastoupením opaku toho, než co provádím: a právě co bych dělal nejraději. Nejde o koníčka, ale o nutkavé zaujetí tématem, na které lze převést nakonec oba póly, přičemž ten společensky žádoucí je obranou proti onomu perverznímu. Podle Laplanche s Pontalisem (1967, s. 169) se tak život úzkostlivě čistotné hospodyňky nakonec točí kolem špíny, soudce posedlý spravedlností nemá cit pro reálné problémy lidí a pod svou ctností skrývá sadismus – který se podle autorů stejně někdy prozradí, provalí jako obranná hráz.⁹⁹ V našem materiálu sem patří zejména řada voleb z puberty (asi ze 6. až 8. třídy) nebo v té době obnovených, které byly v řadě případů vzdány právě s uvědoměním si kritického tématu činnosti v postpubertě: tak např. Adélka chtěla být jednu dobu u *veterináře*, ale jen asistentkou, protože by nedokázala „říznout do pejska“, tj. *soucitná pomoc a krutý prostředek* zde šly ruku v ruce.

To je ale zatím jen ilustrace pojmů pomocí materiálu. Systematický přehled uvádíme v následující partii. Ptali jsme se písemně současného souboru, tj. devátáků z Hnědé a z Nové Zelené školy na první povolání; kdy dítě asi napadlo; další možná povolání; první povolání, které nyní hodnotí jako míněné „vážně“; kdy asi napadlo, případně při jaké příležitosti, někdy též, jak se na povolání připravovalo; volbu psanou do dotazníku v 8. nebo na začátku 9. třídy doopravdy (náš výpis z dotazníku); jak si žák na volbu v dotazníku vzpomíná. (Ze Staré Zelené školy tak uspořádané údaje bohužel nemáme, a tak uvádíme jen, co víme; to málo nám přirozeně nedovoluje historickou komparaci.)

Dále uvádíme kurzívou, jak podle nás poslední, definitivní volba *asi* probíhala: zda jako sublimace (S), identifikace symbolická (I), identifikace imaginární (i) nebo reaktivní výtvar (R).

Zpracování se tedy bude týkat dvou bodů: pro všechny tři třídy způsobů konečné profivolby v probíraných pojmech *S, I, i, R*;¹⁰⁰ poté pro dvě nové třídy ontogeneze profivolby, vývojových fází přání povolání a jejich eventuální zákonitosti.

⁹⁸ A otcové zde vlastně – slibem pomoci při stejném povolání nebo vstupu do jejich firmy až odkázáním jí – nabízeli imaginární zisk za cenu, že se jich synové nezřeknou symbolicky, nevyznačí už nyní rozdíl.

⁹⁹ Nicméně oba příklady současně ukazují, že nositelé reaktivních výtvarů mohou být asi v povoláních velmi úspěšní, ba být považováni za jejich výrazné představitele.

¹⁰⁰ Nejde samozřejmě o nová fakta ani o zcela nové interpretace, většinu z nich jsme už uvedli s souvislosti s *celkovou rolí rodičů* (kde např. sublimace *S* vystupovala jako speciální destinace, *DS*).

PŘEHLED NÁPADŮ

HNĚDÁ ŠKOLA

Kristýna, OA: letuška ve 2. třídě; dál učitelka malých dětí v mateřské školce, prodavačka, sekretářka, zdravotní sestra, servírka; vážně sekretářka, v 5. třídě při návštěvě cestovní kanceláře; v dotazníku obchodní akademie, ale myslí si, že zdravotní škola; pubertální *R* (možná repríza), zachraňovaná v kompromisu (nekrvavá, *dietni* zdravotní sestra) při „realismu“ postpuberty a *I* s rodiči;

Eliška, OA: prodavačka ve 2. třídě; prodavačka („ted' už ne“); v dot. OA, prý ale „manažerka herců, zpěváků jako v Pomádě“ = určité *i*; vždy nesmírně školsky konformní, možná práce v kanceláři nakonec *S*;

Pavla, OA: prodavačka, tanečnice – „ted' už vím, že to asi nepůjde; bylo mi asi 7-13 let, když jsem si to myslela; chtěla bych dělat nějaké povolání, ale stále nevím jaké. Jdu na obchodní akademii a co bude dál – to se ještě uvidí“; plán na jazykovědu = určitá *S*; v dot. OA, ve vzpomínce též; (*neuvedla, že v 6. třídě chtěla být také masérkou* = pubertální *R*, regulace erotiky); OA = odklad;

Miša N., OA: zvěrolékař, učitelka ve 2. třídě; dál pracovat v ZOO; vážně „práce v ZOO, letos neotevřeli“; v dot. OA, ale myslí si, že „zemědělská škola Havlíčkův Brod“; v pubertě repríza *R* zvěrolékařky v chovatelce, pak zrušeno postpubertou;¹⁰¹ OA = odklad;

Simona, OA: učitelka ve 3. třídě („líbilo se mi být ve třídě, plno dětí. Chtěla jsem jich okolo sebe mít hodně.“); učitelku už vážně, pak právnička v 8. třídě; v dot. OA, ve vzpomínce též; setřásla *I* od rodičů tvrzením svojí kontrastně nízké *i*; OA = odklad, práva = asi *S*; (*neuvedla, že v pubertě a v souvislosti s rozvodem rodičů měla velký zájem o koně: viz téma plození a role otce*);

Karolína, SŠ poštovní: veterinářka v 6. třídě („dívala jsem se na dokumentární film“); veterinářka už vážně v dot. „nevím“, vzpomíná si ale na „aranžérku“ („uviděla jsem výlohy v obchodě a tak mě napadlo jak se to dělá a že by to mohlo být zajímavé. Možná se mi zalíbila výloha v cukrárně.“); ztráta výtvarné *S* kvůli silné *I* s matkou;

Lenka, SŠ správní: veterinářka v MŠ; veterinářka i dál, vážně („měla jsem psa a mám ráda zvířata“); v dot. starožitník, ve vzpomínce též; ztráta *S*, paradoxní *I* (matčina profese nedostupná);

Linda S., SŠ právní: herečka od 7 let do 8. třídy; dál herečka, policajt, veterinář, starožitník („poznat originál od kopie“);¹⁰² vážně herectví; v dot. „na lehčí s maturitou“, ale vzpomíná si jako na „hereckou“; zmatená *I* (snaha být bez ní?), nalezení aspoň provizorní *S*;

Adélka, SŠ umělecká textilní: zdravotní sestra v MŠ; dál veterinářka, policajtky; vážně veterinářka; v dot. SUPŠ uměleckých řemesel, ve vzpomínce též; odvržení pubertální *R*, nezávislá vzhledem k *I*, silná *S*; (*neuvedla, že po roky též mažoretky: jako by exhibiči převedla na jiné – viz návrhářku*);

Linda J., SŠ umělecká textilní: malíř a anděl během prvních 5 let; dál malíř; vážně malíř, návrhář – „vím to odmala je to můj osud“; v dot. umělecká škola; ve vzpomínce též; záměrné rušení *I*, velmi silná *S*, silná *i*;

¹⁰¹ Miša N.: *Dříve sem se starala o zvířata, ale poslední 2, 3 roky mě to přešlo* – což není úplně pravda, ale došlo asi k posunu funkce zvířat v její psychice: koně symbolizující genealogii a otcovství jako by byli nahrazeni pavouky a myškami vyjadřujícími určitou obavu z těhotenství: pavouk sklípkan vysává „holátko-miminko potkana“. To je reverzní obraz k parazitismu plodu, vysávajícího matku, ji samu.

¹⁰² Lindu S. straší otázka *pravosti*: ta je obsažena nejen u starožitníka, ale i v herectví a v psychologii, v jejich dalších dvou oborech. Rozhodne ji společnost a její zákon? (Viz též volbu práva.)

Veronika, OU cukrářka: prodavačka v papírnictví od 2. třídy; dál švadlena, sekretářka ve 4. třídě; sekretářka vážnější než prodavačka, v dot. „cukrářka“; nepamatuje se; vtipná, možná trochu umělá *S* proti *I*;

Miša B., OU cukrářka: prodavačka oděvů asi v 3. až 6. třídě; dál prodavačka, sekretářka v 5.; prodavačka první vážné;¹⁰³ v dot. „cukrářka“, myslí si, že „sekretářka“; kompenzace (sekretářky i prodavačky oděvů asi v koníčku castingu); kosmetický vtip cukrářské *S* dodán kamarádkou Veronikou;

Lukáš, SŠ IT: zedník v MŠ; pak práce s počítačem v 8 letech; to vážně; v dot. SŠ V Úžlabině, ve vzpomínce též („něco s počítačem“); raná *S*, když poměrně handicapován jazykově hloubkovou dyslexií (špatné diktáty);

Vašek K., OU elektro: elektrotechnik od 8 let; dál policajt ve 3. třídě; elektrotechnik vážně („hrál jsem hry od malička a chtěl je vyrábět“, „vyrábím drobné hry jako je: kulička odrážející se do pálky“); v dot. SŠ elektrotechnická, ve vzpomínce též („už asi od 7. třídy jsme chtěli na: informační technologie“); také *S*, handicapován dyslexií povrchovou (špatné učení se z textu);

David, OU elektro: zahradník v 8. třídě („táta stavěl barák a pracoval jsem na zahradě“); zahradník vážně; v dot. „počítačové systémy“, ve vzpomínce „možná ještě zahradník“ (má přitom pocit, že se na počítače připravoval, ale dlouho ho to nenapadlo jako povolání: „baví mě počítače, stavěl jsem je a hraju“); proti *I* svoji relativní *S*;

Tomáš, OU elektro: fotbalista ve 3. třídě; dál fotbalista; vážně fotbalista; v dot. „elektrotechnik – nemůžu“;¹⁰⁴ určitá *S*, pro niž se podařilo najít cestu;

Petr, OU truhlář: policista v 5. třídě; dál automechanik, fotbalová škola; vážně už policista; v dot. „střední policejní nebo něco s maturitou“, ve vzpomínce „nad ničím sem nepřemejšlel“; složitá hra *R-S-I-i*;

Václav S., OU malíř pokojů: malíř pokojů ve 3. třídě; dál tajný agent, kuchař; vážně malíř pokojů; v dot. „malíř interiérů“, ve vzpomínce též; autentická *S*, na vlastní úrovni nízké *i*;

Radim, OU číšník: fotbalista; dál „asi už nic“; vážně fotbalista; v dot. „to bohužel ještě nevím“, ve vzpomínce též („nevěděl jsem, máma – číšník, táta – nic“; „nejradši bych nedělal nic!“); bez *S* (ta leda ve fotbale), demonstrativně bez *I* a bez *i*;

Pavel, OU automechanik: létat se stíhačkou ve 3. třídě; dál voják, kuchař, automechanik; vážně kuchař a automechanik začátkem 9. třídy (současně ale uvádí, že se připravoval na vojáka: „rád jsem tělesně cvičil“); v dot. „asi na kuchaře nebo automechanik“, ve vzpomínce ovšem „voják“; hra *R-S-I-i*, ale vztahování se spíše k matce než k otci (opak souběžného Petra);

NOVÁ ZELENÁ

NON-STUDENTI

Lucia, OA: v MŠ učitelka, dál letuška, zpěvačka, herečka, zvěrolékař, soudce, modelling; vážně zpěvačka, v dot. konzervatoř, ve vzpomínce též (příprava: na zpěvačku: „každodenní zpívání s doprovodem na klavír“); vzdání se umělecké *S*, nízká *i*, OA = odklad;

Dana B., OA: archeoložka ve 3. třídě; dál kosmonautka, potápěčka, policistka, kadeřnice, modelka, právnička; vážně potápěčka (napadlo na dovolené u moře, uvádí též jako přípravu); v dot. nerozhodnuto, ve vzpomínce též; směsice *i*, OA = odklad;

¹⁰³ Miša si (na rozdíl od Veroniky) napsala do přihlášky prodavačku jako svoji druhou volbu.

¹⁰⁴ Myslel asi, že nemůže na obor (možná spojený jen s představou SŠ) kvůli známám, než se našlo OU.

Dana Č., OU aranžérka: v MŠ kosmonautka; dál učitelka, doktorka, „scout“-hledáčka talentů, spisovatelka; vážně spisovatelka asi v 7. třídě („dost mě bavilo psát povídky“); v dot. OU, novinář, ve vzpomínce spisovatelka; fantaskní, prospěchem a další realitou nefundované *i*, hokej asi *S*; OU = asi pouhé východisko z nouze;

Martin F., OU číšník: v MŠ kosmonaut; dál policista, zvěrolékař, číšník, fotbalista; vážně fotbalista (v 13 letech, *tj. asi v 6. třídě*), hraje do malička (příprava; v dot. „nevím“, prý (ve vzpomínce) číšník; vzdání se sportovní *S* se sněním v *i*; silná *I* s realistickou matkou;

Patrik, SŠ letadla: v MŠ pilot; dál policajt, strojvedoucí ve vlaku, stavět auta, barman, stavět letadla; vážně stavět letadla („asi při leteckém dni, když tam ukazovali motor“); v dot. „nevím“, prý průmyslovku; prosadil svoji ranou *S*, v trochu kompromisní podobě (letadla stavět místo létat), dosáhl ještě odkazu na otcovu *I* (doprava);

František, SŠ zubní technik: v MŠ námořník; dál potápěč, zvěrolékař; v dot. „nevím“, ve vzpomínce též; asi únosný kompromis *S* sloučením otcovské (výtvarno) a mateřské (zdravotnictví) *I*;

Martin H., OU elektro: potápěč ve 3., 4. třídě; dál elektrotechnik; vážně elektrotechnik („při koupi elektronické stavebnice“); v dot. „nevím“, nyní 0; poměrně raná *S*, prosazení nízké *i* (OU místo SŠ), tím proti *I*;

Monika, OU aranžérka: kadeřnice v 6. třídě; dál zvěrolékařka; vážně kadeřnice („když mě mamka střihala“); v dot. management obchodu, prý ISS poštovní; ztráta různých *S*, včetně těch *R* řádu, možná rekuperace v uměleckosti aranžérky;

Zdeněk, SŠ elektro: prodavač ve 2. třídě; dál počítače, kuchař, elektromechanik; vážně elektromechanik („asi v 6. třídě, když sem byl u taty v práci“); v dot. SŠ prům., ve vzpomínce též; poměrně stabilní *S*, středoškolskostí navíc splnil rodičům jejich *i* (nejraději by *G*), a tak potvrdil svoji *I* (na rozdíl od Martina H.);

Tomáš P., SŠ poštovní: v MŠ policista; dál kosmonaut, popelář, voják z povolání, hasič; vážně voják z povolání, policista („když jsem viděl policii v akci“); připravoval se tréninkem aikida); v dot. policie, ve vzpomínce též; pubertální repríza infantilního *R* vzdána, vzdána *i* ve prospěch *I*; SŠ poštovní = odklad, možná prohra;

Jaromír, OU kuchař: novinář od 7. třídy; někdy též kuchař, filozof, kosmonaut; vážně novinář („u televize“; příprava: „většinou jsem měl dobré slohy“); v dot. novinář, ve vzpomínce též; daná *S* (novinář) s *i*, bez dospělé představy, jak realizovat;

Michal, SŠ elektro: v 1. třídě závodník F1; dál letec, detektiv, basketbalista, hekr; vážně prý hekr, vážně prý též F1 („když jsem viděl honoráře závodníků“), příprava ale na inženýr („baví mě práce s PC“); v dot. SŠ prům., ve vzpomínce též; šel podle své *S*, trochu se lekl v *i*;

Jana, OA: v MŠ zvěrolékařka; dál zvěrolékařka, zpěvačka; vážně průvodkyně (v Itálii, zažila na dovolené); příprava spíš na zpěvačku (8 let zpívala, ale nechce konzervatoř, nýbrž překládat italštinu); v dot. konzervatoř, ve vzpomínce OA; proti *S*, kterou vydala za *i* rodičů, *S* a *i* vlastní, tedy boj s *I*;

Jakub, SŠ umělecká grafická: v 1. třídě pilot; dál fotbalista, reklamní tvorba; vážně reklamní tvorba v 13 letech, „odmalička chodím na výtvarné kroužky“; v dot. 0, ve vzpomínce reklamní tvorba; vlastní *S* s odvoláním na širší rodinu (strýc a teta), aby zdání *I*?;

STUDENTI

Tomáš C., SŠ umělecká, nábytek: pilot „v mládí“; dál policajt, hasič, astronaut, gangster; příprava na konstruktéra nábytku: „práce se dřevem na chatě i doma“; v dot. management turistický a služeb, prý konstrukce nábytku; dobrá poměrně raná *S* v rámci rodinné tradice, *I* (jako by rodiče ani nechtěli, resp. nevyžadovali?);

Alena, G: ve 4. třídě archeolog; dál kriminalista, právník; vážně právník; v dot. G, ve vzpomínce G; rodičovské prosazení *i*, asi oprávněné, tím její uznání *I*; odklad *S*;

Tomáš D., OA: v MŠ policajt; dál hasič, učitel, počítačový programátor, fotbalista; vážně programátor (od 12 let: „rád pracuji s počítači; viděl jsem své známé, jak pracují s počítačem“); v dot. OA, ve vzpomínce OA; snížení *i* vůči G, ztráta, resp. odklad *S* (počítače) na OA; zřejmě silná *I*;

Petra, OA: v MŠ herečka; dál optička, umělkyně, fotografka, hokejistka, aranžérka, zlatnice; z toho žádné vážně, umělecko-průmyslovou školu („chodila jsem do lidušky, a chodím na keramiku už 4 roky“); v dot. umělecká škola, ve vzpomínce též; ztráta *S*, kvůli nejistotě v *i*, bez opory v *I*; OA = odklad až ztráta;

Andrea, OA: v MŠ herečka; dál učitelka, režisérka; vážně až malířka v 8., 9. třídě (při probírání otázky profi-volby na hodině rodinné výchovy); bez přípravy; v dot. „nevím“, prý OA; vzdání umělecké *S* (ale bez přípravy, možná nebyla moc silná), asi též slabá *i*;

Anna, G: veterinář v 1., 2. třídě; dál policie, právník, profesionální sportovec; žádné z nich prý vážné, ale „7 let trénuji volejbal“; v dot. G, ve vzpomínce G; *S* zatím odložena (možná právník) ve prospěch shody s rodiči (*I*) o vlastní *i*;

Jiří H., SŠ sdělovací techniky: v MŠ kosmonaut; dál potápěč, herec, zemědělec, doktor, policajt, programátor, animátor; vážně programátor, animátor ve 12 letech („když mi kamarád poslal 1. programovací jazyk“), příprava: „práce s PC; různé pomáhání tátovi s vytvářením plakátů a pod.“; v dot. „ještě nevím“, ve vzpomínce 0; vlastní *S* jako derivace *I* (rodiče v příbuzných mediálních profesích, ale zřejmě nevyžadovali);

Iva, OA: veterinářka v 1. nebo 2. třídě; dál prodavačka, veterinářka, zdravotní sestra, manažerka; vážně manažerka v 8. třídě; v dot. OA, ve vzpomínce též OA; odmítnutí *i* rodičům (G) s odkazem na širší rodinu (prateta manažerka), možná nakonec OA = *S*;

Stanislava, OA: v MŠ zvěrolékařka; dál popelář, právník, psycholog, úřednice, kosmetička; nic z toho vážně, až asi současné ekonom; v dot. fotograf (!?), prý OA; patrně vzdání se umělecké *S* bez opory rodičů (vliv *I*); realistické *i* v OA = odklad;

Jiří S., SŠ elektro: programování PC her ve 2. třídě; též nájemný vrah, majitel Microsoftu, kuchař; vážně kuchař, programátor, ve 3. třídě jako správce sítě; s přípravou: „hraní, oprava PC“; v dot. SŠ elektro, ve vzpomínce též; prosadil ranou a trénovanou *S*;

Tomáš S., OU elektro: servisní mechanik pro výpočetní techniku ve 2. třídě; stále totéž; vážné, od doby, kdy dostal počítač; „už sedm let zacházím s počítačem“; v dot. výp. technika, ve vzpomínce též; prosadil ranou *S* a patrně též musel snížit vidění rodičů v *i* (jen OU, ne SŠ);

Ondřej, OA: letec v 1. třídě; dál astronaut, Bill Gates; vážně nic; v dot. 0, ve vzpomínce 0; nejasné, asi odklad *S*;

Stanislav, G: v MŠ zvěrolékař; dál popelář, kosmonaut; nic vážně; v dot. G, ve vzpomínce G; patrně shoda s rodiči na *i* a na odkladu *S*.

STARÁ ZELENÁ

NON-STUDENTI

Michal, 9.r., pak prý kuchař: kdysi kosmonaut, pilot; pak dlouho řidič v metru (seznámil se s vlakvedoucím), asi od 3. do 7. třídy; připravoval se v autech i vaření, též odchod do Košic na vrtulníky; v dot. automechanik; mezi kuchař matky - automechanik vlastního i nevlastního otce: to druhé údajně odmítl, i když se dostal = silná *I* s matkou (chtěl se odloučit, při prohře asi ztráta *i*, částečně *S*);

Petra, 9. r., pak prý rodinný cirkus: v dot. 9. a cirkus; silná *I* s rodinou, asi raná *S* s dlouhou přípravou (nicméně pochybnosti výchovné poradkyně, zda šikovnost na pravou cirkusovou, pohybovou kreaci);

Pavel F., OU elektro: zájem o počítače; v dot. „nevím“ (přemýšlel ještě nad automechanikem a kuchařem), elektro podle otce = *I* bez ostřejší snahy o separaci, přitom volba asi neutralizující rodičovské postavy, bez výrazné *S* (elektro ne počítačů, ale rozvodných zařízení), slabá *i* (pouze představa pozdější firmy);

Martina K1, 9. r., pak prý kadeřnice: v dot. kadeřnice, „kursově kosmetička a masérka“: tato volba *R* (regulace vlastní sexuality, před vstupem do partnerské života);

Ivana, 9. r., pak prý hotelovka nebo na prodavačku: nejprve prodavačka, pak zdravotní sestra; v dot. hotelovka, s profesí barmanka nebo servírka = *R* (opět regulace sexuality, „vocamcaď až pocamcaď“); částečně *I* k otci, částečně *i* (být svůdná před cizinci);

Radek, 9. r., pak prý řezník nebo kuchař: v dot. řezník; hlásil se na instalatéra, též klempíř, izolatér, přemýšlel i truhlář (činnost jako by lhostejná = slabá *S*); silná *I* s matkou (spolu chovají psy), *R* (rád krájí maso zvířatům);

Pavel L., OU automechanik: ve hře též kuchař-číšník a řezník; v dot. automechanik; volba podle *I* s otcem, *i* jako autodílna (s tátou), ale přitom dobrá *S* (výrazně ho to bavilo, i příprava);

Jarka, 9. r., pak prý zdravotní sestra: přihlásila, nedostala; v dot. SŠ pedagogická (chtěla být učitelkou ve školce); volba zdrav. sestry bývá dost *R* (ona přitahována spíš malými dětmi, hlavně miminky, než nemocničními scénami), výrazná *I* s rodnou sestrou (jejímž byla kdysi „miminkem“; sestra též zkoušela zdrav. sestru);

Vláďa, OU elektro: dřív pilot, kosmonaut (uvádí jako přání ještě v 7. třídě), jezdit s kamiónem („To můžeš dycky“); učiliště jako otec = silná *I*, slíbená firma, ve snění větší než otcova = $i + I$;

David, OU automechanik: bez údajů;

Standa, OU instalatér: v dot. řezník; rád zvířata (pěstuje, též do Austrálie na safari) i maso, rád řeže = *R*, určitý sadismus poznávací: ze školy „znát části kostí člověka“), instalatér bez větší *S* (malý výběr s jeho prospěchem), byt trénoval řezání; možná *I* – aby nedělal klempíře jako otec;

Honza, OU zedník: v dot. „nevím asi pudu do 9. třídy“, pak raději vzal zedníka: bez větší *S* i ostatních prvků; směřování k dospělému životu, samostatný;

Ondřej, 9. r., pak prý polygrafie: v dot. polygrafie; silná *I* s matkou, ale už možná přešlo v pravou *S* (ranějšího data: touha opravovat, restaurovat knihy);

Martin, OU kuchař-číšník: ve hře též automechanik; v dot. kuchař-číšník; zvolil matčinu možnost, oba otcové u aut = silná *I* s matkou; prý ale na vaření talent, určitá *S* díky přípravě;

Petr Š., OU zedník: v dot. zedník, obráběč kovů; minimální možnost výběru, asi bez *S*;

Honzík, OU řezník-uzenář: v dot. řezník-uzenář; rodinná tradice = *I*, možná *R* (obliba zabíjaček), ale jako velmi raná současně *S* (téměř jako u uměleckých profesí); též vize *i* o vlastní firmě;

Zdeňka, 9. r., pak prý čalounice nebo do skláren: též kožešnice, v potravinářství (problém s váhou); v dot. čalounice; možná určitá *S*;

STUDENTI

Andrea, OA: původně zdravotní setra, pak s VŠ, na doktorku (aby VŠ jako táta); v dot. *G*; po zkouškách zrušila odvolání na *G* a šla na *OA*; *G* = cesta na dětskou lékařku; péče o miminka v přibuzenstvu, též chování zvířátek a přání veterinářka; náprava, až bude

rodičem: „když udělali naši třeba nějaký chyby, tak těch bych se chtěla vyvarovat...“; lekla se nemocnicí po návštěvě kamarádky = zrušení *R* v postpubertálním „realismu“, určitá *I* s otcem, snížení *i*;

Zuzana, OA: ve 3. nebo 4. třídě archeoložka; dál zdravotní sestra u malých dětí, rozmluvila jí matka i známá zdrav. sestra; v dot. OA (oba rodiče); *I* s oběma rodiči (obdiv otce, kritika matky za rozvod), problém převeden na plán studia psychologie; *R* (zdrav. sestra) zrušena v postpubertě,

Daniela, G: kdysi doktorka, tlak rodiny (znechucení: „vrtat se v břiše“); též herečka, zpěvačka, malířka, tanečnice; patrně pubertálně kosmetička, holička (dotýkat se, ale mimo běžnou erotiku) – nezhodnotila by ale vzdělání; v dot. G; pociťuje příliš druhů nadání, bez jednoznačné *S* (nervózní z toho); malování rodinná tradice, ona být víc s lidmi: kosmetička určitý kompromis, kombinace *R, S, I, i*;

Honza, G: oba rodiče VŠ (zubaři), vždy jasné G, i sestra: *I* s rodinou tradicí;¹⁰⁵

Lenka, OA: kdysi zvěrolékařka, zájem o koně; rodiče proti, lekla se sama při rozhovoru se známými; psycholožka (podle vzoru Zuzany?, silná *I*, všichni vědí o napodobování); v dot. OA; ztráta *R* postpubertou; ekonomie v rodinné tradici (už babička), asi *I* s matkou (která ale možná chtěla G); určité *i* v podnikatelství;

Vašek, SŠ stavební: udělat rekord v biatlonu (*S, i*), sportování s otcem; v dot. průmyslová škola, rodiče G; vzdání se sportovního G = určité opuštění *S*, pak v *I* kompromis (ne G, ale průmyslovku, ale otcův směr: též kvůli *i*, nabídka pomoci);

Tomáš J., G: konkurence s Vaškem (*i*), fotbalista, závodní cyklista; technický inženýr (přání otce), právník (přání matky), psycholog (jeho nápad); v dot. G, VŠ asi podle matky (učí se s ní), *I*; „mít vyšší vzdělání než třeba vostatní lidi“ = *i*;

Tomáš K., SŠ potravinářská: v dot. SŠ potravinářská; nejprve cukrář na OU, rodiče maturitu; SŠ potravinářská, cukr - cukrovinky; otec, ať něco jiného: kvasná chemie, katedra piva na VŠ; vlastní projekt: znovu založit pivovar v rodišti = série kompromisů, „udržujících *S*, případně ji vyvažující pomocí odkazu na *I* (vybojovává se nějaké právo na dětskost, resp. na původní rodinu, a na její reprízu volbou proti vnucovaným perspektivám dospělosti);

Josef K., SŠ elektro: v dot. strojní průmyslovka; technický talent s dyslexií; silná *S*, prosazená jako elektro, mohla být jiná; *I* s nemocnou matkou;

Martina K2, Evangelická akademie: v dot. Evang. akademie; pod vlivem matky, otec proti, asi včetně náboženství = silná *I* (des-identifikace s matkou a nové vyrovnání s otcem ji asi čekají);

Markéta, OA: v dot. „nevím“ (rodiče hotelovku); ekonomie v rodinné tradici: *I* s matkou; možná zmenšení *i* (ale nejhorší vysvědčení „za celej život“, jako by to na těžší a prestižnější hotelovku nechtěla zkoušet);

Vanda, 9. r., pak prý OA, OU: v dot. „nevím“; nedostal, se na OA kvůli známkám; volba nejasná;

Pavel R., OA: v dot. OA; příprava: kšeftování ve třídě; ekonomie ve třetí generaci (otec zemřel) = *I* podpořená *S*; snaha o soukromou akademii (pak diplomacie) = jeho *i*, též díky *I* jeho dědečka;

Martina V., 9.r., pak konzervatoř: v dot. konzervatoř, nedostala se na klarinet; zájem o cizí kultury (jako modely její situace?); dědeček profesionální trumpetista; hrát se svým učitelem komorní hudbu: raná *S*, přenosy *I* z otce;

Petr V., SŠ elektro: v dot. SŠ elektro; prosadil svoji *S* proti OA rodičů; aby neatakoval přímo, zřejmě se raději na OA nedostal; určitá grandeur *i*;

¹⁰⁵ Ale vzhledem k tomu, že jde Honza teprve na G, nemůžeme *I* považovat za tak silnou, jako v následování rodičovské profese.

Vladka, OU švadlena: v dot. švadlena; šít na malé děti, hlavně ne na muže nebo na ženy; *S*, ale i zasažena pubertou (hubnutí); krejčovství v rodu, silná *I* s rodinou.

Rozdíly v psychice profi-volby?

Nebudeme dokumentovat zastoupení psychologických pojmů v jednotlivých třídách procentuálně: takových údajů jsme již uvedli dost výše. Nyní se pokusíme o spíše kvalitativní portréty těchto tříd.

V *Hnědé třídě* s jejími hrozivými handicapami sociokulturními a děsivě limitujícím prospěchem, včetně neumění učit se, slabou matematikou a nulovým pravopisem, dopadla profi-volba vlastně skvěle. Děti s ranými a jinak autentickými *sublimacemi* je většinou dokázaly prosadit: ať už šlo u dívek o *uměleckou (textilní) tvorbu* a u chlapců hlavně o *počítače*; nebyla zde taková potíž udržet *sublimace*, protože nízká, možná až přehnaně realistická *imaginární identifikace* dovoľovala vzít silnici nižší třídy, a ani rodiče nebyli s to nijak výrazněji protestovat (matky šly dětem na ruku, otcové byli poměrně slabí); samy děti byly navíc samostatnější než ve zbývajících třídách: tak se třeba Václavovi S. podařilo umístit svoje nadání *geometra* do *malíře pokojů* – podobné uplácírování by pro své zájmy asi nepřijaly např. Andrea nebo Stanislava ze studentů Nové Zelené. S patriarchálně umíněným otcem se musel vyrovnávat jen Petr; přísnost Vaškova tatínka se do profi-volby asi nepromítla.

Nízká *imaginární identifikace* nebyla naproti tomu využívána přehnaně často ke sporu s rodiči, pro *identifikaci symbolickou*, tj. k *des-identifikaci*: snad jen u Simony, možná u Pavly a částečně u Míši. (Je to dvojsečná zbraň, již litovaly některé děti z Nové Zelené, zejména Tomáš D. a Iva.)

Díky postpubertálnímu realismu¹⁰⁶ zmizely některé pubertální volby, zejména *péče o zvířata, zdravotnictví a regulace erotiky (masérka)*.

Nicméně i tak je řada voleb asi nepovedených: je to volba OA, když se plánuje VŠ (pokud se plánuje vážně, zde zejména u Pavly a Simony), též zbytečně vysoká cesta SŠ u Karolíny, která tím přišla o *výtvarnou sublimaci* a upadla do ještě větší *identifikační závislosti* na matce; podobná úzkost matky asi zasáhla i Lenku (vzdání *práce s lidmi a policejní školy*); podle nás v nedobré situaci, bez přání nějaké profese, se nachází Radim.

Dětem se povedlo vymyslet několik nosných kompromisů:¹⁰⁷ viz Kristýninu *zdravotní dietní sestru* (nakonec neprosazenou) ve službě *identifikaci symbolické*, Petrova *truhláře*, Pavlova *automechanika*, asi i *cukrářku* Veroniky a Míši B.

Možná je zde pro celek profilující kategorií *S*, *sublimace* sama a její eventuální komplikace v *R*, *reaktivním výtvoru*, jehož vzdání se může pro dítě vyhlížet jako prohra s rodičem (přiznání *I*, *identifikace s ním*). (Zvýrazňujeme, zjednodušujeme pro větší didaktičnost výkladu.)

V *Nové Zelené* jako by byla rozhodující *imaginární identifikace*, *i*. Ta na jedné straně vhodně podporovala originální *S*, *sublimaci* (*kuchař Jaromír chce novináře*) nebo i *R*, *reaktivní výtvor* (*Dana aranžérka chce pracovat v mužském hokeji*), ale chyběla jí solidní dlouhodobá příprava, zůstávala trochu sněním i pro *umělecké volby* (u Andrey a Stanislavy), kde možná navíc pýcha v *imaginární identifikaci* zabránila jít na nižší OU.

¹⁰⁶ Pojem postpubertálního realismu vysvětlíme podrobněji během periodizace ontogeneze profi-volby.

¹⁰⁷ Tím netvrdíme, že kompromis je nutně správným řešením: ale často svědčí o uvědomění si parametrů volby a o invenčnosti.

Na druhé straně vedlo odmítání *imaginární identifikace rodičovské* (jejich ambice) k některým *des-identifikacím* (*I*), někdy možná šťastným: viz hlasitou *des-identifikaci* u Jany, snad oprávněnou; někdy neškodným, i když asi zbytečným (při silné a probojované *sublimaci* do počítačů zbytečně nízké OU Tomáše S.), jindy patrně spíše škodlivým: ve stejné figuře jako v Hnědé OA místo G, a to patrně kvůli ohrožení *imaginární identifikace*, sebeobrazu možným neúspěchem, jak to dokládá litování (že jsem nešel na těžší školu). Celkově se ztráty *sublimace* kvůli povšechné OA zdají masivnější než v Hnědé škole.

Povedlo se několik případů shody s rodiči v *i* při volbě G, aniž by to znamenalo nějakou závislost (*I*); také *převzetí rodinné tradice v umění* (Tomáš, Jakub, Jiří H.) je silnější, aniž by nutně znamenalo větší podřízenost, *symbolická identifikace* je patrně vědomá a současně interiorizovaná, tedy nakonec volná. V některých jiných případech je zde naopak *I* příliš svazující.

Také zde registrujeme několik hezkých kompromisů, např. u *zubního technika* Františka, částečně *stavitele letadel* Patrika a při mírných posunech převzetí rodinné tradice.

Ve *Staré Zelené* jako by profilovala *symbolická identifikace*, *I* s rodičovskými a nejvýrazněji s *otcovskými* postavami. Je zde řada ještě malých chlapců, kteří se bojí velkého světa a v něm jim má pomoci otcovská podpora, ambiciózní stránku jejich *imaginární identifikace* pak sytit či kompenzovat představa vlastní firmy, silně ambivalentně, pokud jde o firmu zděděnou, otcovskou (Pavel L., Vláďa). Od svých rozvedených matek se snaží *des-identifikovat* další chlapci, ne vždy úspěšně (Michal, Radek). V nejlepší situaci z malých chlapců jsou ti třeba nejméně zralí a působící fyzicky dětsky, kteří ale asi už v raném období dokázali najít v rodinných činnostech silnou *sublimaci* nebo i silný *reaktivní výtvor*: jako drobný a křehký *řezník* Honzík nebo mu podobný *restaurátor knih* Ondřej. V silné *identifikaci s otci a rodinami* se pohybují i kluci z řad studentů, ale buď se smířili s tím, že budou opravdu tak dobří, jak rodiče chtěli (souhlas v *i* o absolvování G) nebo se jim povedla řada velmi obratných kompromisů pro svou *sublimaci* (geniálně u Tomáše K., posun dále u Vaška, Petra V., prosazení si svého u Josefa K.). Nenacházíme zde u chlapců únik na OA jako později v *Nové Zelené* (u Pavla R. jde o asi o dobrou *sublimaci*, kterou *I, identifikace* s rodinou spíš může podpořit). Máme zde též asi dva chlapce sociálně nižší, ale buď se sitující mimo školu (Petr Š.) nebo už dospělé, „rozumné“ (Honza, podobající se v něčem Petrovi z Hnědé, ale identitně možná dál).

U některých dívek, které zůstaly v 9. třídě, může ještě přetrvávat spíše pubertální *reaktivní výtvor* (Ivana, Jarka, možná Martina), u Andrey už byla *dětská lékařka* zrušena. Také zde jde možná zbytečně velký počet dívek na bezpečnější OA, ale tendence není tak silná jako v současné době.

Chlapci a děvčata musí svoji *sublimaci*, v některých případech ještě interferující s jejich vlastní *reaktivním výtvorem*, nějak uspořádat vzhledem k nesmírně silné ose *symbolické identifikace*: ale k *des-identifikaci* nepoužívají tak často nesouhlasu v *imaginární identifikaci*, jak se to děje později, zejména v *Nové Zelené*.

Lze hovořit o nějakém historickém posunu v psychice ohledně profi-volby? Zdá se, že je to právě větší operování jednou stránkou *imaginární identifikace*, *i*, a sice svou slabostí, chabým nadáním atd. proti rodičovským ambicím na dítě, jejich *i*, a to buď ve službě *des-identifikace* a nebo jako její důsledek, jako vlastní nejistota, nedůvěra, přílišná ztráty právě opory v *symbolické identifikaci*: tato tendence je silnější v *Nové Zelené*, ale patrná i v Hnědé.

Současně je ale významný i sociokulturní faktor, který zase spojuje novou Hnědou se Starou Zelenou: *sublimace, reaktivní výtvory* i *tvorby symptomů* jsou zde možná silnější a méně pod vlivem *imaginární identifikace*. *Tvorba symptomů* vykazuje jasný vnitřní

identifikační konflikt s rodičovskými postavami, *reaktivní výtvo*ry jasně vnitřní tendence, buď překonané nebo ne „realismem“ postpuberty. V Nové Zelené někdy naopak trochu komickou expanzivní ambicióznost, která nemusí být pevně založena a která je druhou stránkou *imaginární identifikace* (první byla obava ze selhání).

Vývojové fáze

Nyní se budeme věnovat druhému aspektu, ontogenezi povolání ve vlastním slova smyslu. K němu systematicky využijeme pouze údajů z Hnědé a z Nové Zelené školy, které byly sebrány pomocí stejného formuláře.

Už na první pohled je zřejmé, že počet oblíbených profesí je velmi omezený. Ještě nápadnější je to, že se určité skupiny povolání objevují vždy v určitých letech. Podívejme se, jak tato periodizace podle profesí odpovídá zavedené *periodizaci psychického (psychosexuálního) vývoje*.¹⁰⁸ Jako první pro profi-volbu spatřujeme dětmi uváděné období od MŠ do 1., nanejvýš 2. třídy, což je fáze *uzavírání oidipského konfliktu*, jež může obsahovat i některé preoidipské zbytky; následuje období relativní *latence* sexuality, zhruba do 4. třídy, kdy do konce 5. probíhá tzv. *morální prepuberta*¹⁰⁹ (tu je v našich nepřesných údajích obtížné najít); poté následuje zejména v 6. a 7. třídě období *puberty* ve vlastním slova smyslu, která *oidipský konflikt reaktivuje*; poté, hlavně v 9. třídě, někdy už v 8. třídě, můžeme hovořit „*realistické*“ *postpubertě*.¹¹⁰

Jaké typické druhy profesí spadají pod jednotlivá údobí? Jaký motiv (v nejširším slova smyslu) přitom mohou jednotlivé profese vyjadřovat, čím jsou si tedy podobné, a jak jsou tedy i vzájemně nahraditelné?¹¹¹

V období *uzavírání Oidipa* se objevuje v našich *dívek* nejčastěji *zvěrolékařka*, dále *zdravotní sestra*, *učitelka* (pracující hlavně v *mateřské školce*), někdy *herečka*, *zpěvačka*. První tři povolání se zdají částečně patřit k sobě, jako by vyjadřovaly zájem o fetiš; u *zvěrolékařky* a *zdravotní sestry* je tato péče ambivalentní, řadíme ji pod reaktivní výtvor (R). *Herečka* a *zpěvačka* vyjadřují spíše dětské předvádění se a svádění.

Zvěrolékař občas zazní i u *chlapců*, kde ale dominují jednak *policista*, jednak skupina pohybu, tj. *kosmonaut*, *pilot*, *námořník*, *závodník formule 1*, možná částečně *potápěč*. *Policista* ctí zákon místa (rodiny) a jakoby udržoval vnitřní pořádek, zatímco zbývající profese exhibují jako *divčí herečka* a *zpěvačka*, ale něco jiného: že bych tady nemusel být – na rozdíl od *policisty* představují opuštění místa, únik, a to dvojí, jednak prostorový, jednak do rizika, do nebezpečí; pohyb sám je zde navíc patrně vzrušující.

Tato povolání bychom řadili spíše pod reaktivní výtvo

¹⁰⁸ Prezentujeme zde z didaktických důvodů fáze psychosexuality jako předem dané: ale třeba ke stanovení postpuberty s jejím realismem jsme použili právě i dat o osudech profi-volby.

¹⁰⁹ Tento pojem jsme zavedli v naší periodizaci psychického vývoje v knize „Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy“ (v tisku).

¹¹⁰ Jde opět o terminologii z naší vývojové psychologie.

¹¹¹ Musíme upozornit, že v některých případech máme při hledání motivu určité indikace v dalších výpovědích dětí (zejména v rozhovorech), ale v některých případech tento motiv silně odhadujeme. Také formulace motivu není vždy na stejné úrovni hloubky nevědomí. Celkově je tato pasáž nejvíce spekulativní částí textu a vybízíme čtenáře mnohem více k jejímu kritickému nahlédnutí než k převzetí.

bách (patrně zejména sublimačních, někdy reaktivních) nyní, ale ještě i v období latence, je nepřítomnost imaginární identifikace ve smyslu snobskosti: už málokdo si později z vášně vybere *zedníka*, nikdo pak *popeláře*.

V období *latence* se nám povolání určují hůř kvůli méně jasné dataci ve formuláři. Nicméně se zdá, že u *dívek* zde dominuje s obrovskou převahou *prodavačka*, dlouho po ní pak *učitelka*, občas *letuška*, *zpěvačka*, *herečka* či jiná *umělkyně* jako přetrvávající *malířka*, nově a výjimečně *režisérka*, *fotografka*, ale výjimečně též *optička* (zvláštní sublimace?), *archeoložka*, *potápěčka*. Kdo měl celou dobu pejska, může kontinuálně, tedy i nyní pomýšlet na *chovatelku* nebo *zvěrolékařku*. *Prodavačka* je velmi zajímavá profese, směřující podle našeho názoru k něčemu podobnému, co si kluci většinou probírají u sběratelství a zde (v souvislosti s prodavačkou) hlavně pomocí směny či transakcí: počítá, objektivizuje se zde sociální role, která není totožná s tou uvnitř rodiny, ale mohla by být jejím dílčím modelem. *Učitelka* je dobrá identifikační a současně identitní, socializaci navozující volba: vyjadřuje zájem o svou aktuální pozici pomocí přehozením rolí, ne na rodinné, ale na jiné, neutrálnější konfiguraci. Rolovost jakožto objektivizace rodinných vztahů (vnesení řádu, spočitatelných a vlastně spravedlivých pravidel do nich) obě zmíněné profese spojuje.

Zájem o skupinu profesí kolem archeologie a potápění, možná i včetně fotografování a optiky odkazuje k nějaké touze dozvědět se zahlédnutím, prohlédnutím přinejmenším stop, z nichž by šlo vysoudit. Intelekt je dostatečně rozvitý, aby vysuzovací operace zvládl, a dává dokonce přednost pravé ukázce, malinkému fragmentu, který doplní, „přežene“, než velkému snu, neopřenému o realitu. Zájem o cizí situace, např. o jiné kultury, představuje cvik v alternativách, rozehrání možností, jak by všechno mohlo vypadat jinak.

I u *kluků* se objeví zvědavý, odkrývající, sám přitom neviděný *potápěč*. Také *prodavač* a *učitel*, ale ti ne tolik jako u *dívek*. Mnohem častější je zájem o *počítače*, možná suplující v současnosti (podle názoru M. Klusáka) většinu dřívějších technických zájmů, a s ním asi i další, historicky přetrvávající technické sublimace do *strojvedoucího*, *automechanika* či *stavitele aut*. Ranost zájmu o počítače považuji za důležité zjištění, svědčící o tom, že u řady dětí není později v definitivní volbě ničím náhodným, módním či obecným (za situace, když se neví nic přesnější.) Objevuje se už také doma odpozorovaný *kuchař*, který bude v pubertě identifikační rodinnou alternativu právě k „macho“ autařovi nebo motorkářovi.

Podle našich údajů zde také vznikají či pokračují vznikat velmi čisté sublimace, spočívající v činnosti s *materiálem*: jako *malování* (třeba pokojů) nebo *práce se dřevem*. Vůbec je nabídka reálně prováděných činností, toho, co už samo dítě může dělat (nejen vidět u dospělých) nyní velmi velká. Proto je víc než přirozená představa, že když budu pokračovat v tom, co dělám, často už v oddílech, stanu se *foťbalistou* nebo *basketbalistou*. Patrně ještě z oidipského období u někoho přetrvává dost fantazijní, nepravděpodobný *kosmonaut* nebo trochu realističtější *letec* či *pilot*.

Zajímavá je skupina, kde na jedné straně vystupuje *policista*¹¹² a částečně též *hasič*,¹¹³ a na straně druhé, většinou u jiných kluků (v jednom případě ne) *gangster*, *nájemný vrah*, *tajný agent* nebo elektronický zločinec, *hekr*: což připomíná dětskou hru tohoto období, a sice „na četníky a na zloděje“. Obě skupiny jako by spojoval *detektiv*, který je sice na straně dobra, ale nenosí uniformu jako *policista*; ten také udržuje pořádek a trestá, zatímco *detektiv* pátrá po již spáchaném zločinu. V pozici „mezi“ je výrazně *tajný agent*, i literárně nejtypičtější postava

¹¹² Nemusí to být u kluků, kteří chtěli být *policajti* už předtím, v úplně 1. volbě během MŠ nebo v 1. r. ZŠ. Naopak se nám ukazovala kombinace *kosmonaut*, *pilot*, a pak *policista*, jednou též naopak: jakoby jedno bylo placeno druhým?

¹¹³ *Hasič* má vedle své obecné složky zločin vs. pomoc ještě svůj speciální sublimační, a sice pyromanicko-enuretický náboj.

pro rozehrání otázek identity a identifikace (agent je nutně vždy dvojitý, musí dělat malé zlo, aby mohl dělat velké dobro; často se to nikdo ani nedoví, takže jsem viděn ve dvou optikách, jedněmi lidmi jako spasitel, druhými jako zločinec).

V naší klasifikaci by tato skupina *zločinu* svou tematikou přecházela již do období *morální prepuberty*, ale nemáme proto přesné časové údaje. S prepubertou ve 4. třídě operuje pro volbu povolání M. Rendl, který k sebrání dat použil jednak otázky na minulost z mého formuláře profi-volby, jednak své vlastní rozhovory ze 4. ročníku (obojí v Modré škole).¹¹⁴ Podle Rendla jsou v tomto údobí typická povolání *hereček pro dívky* a *sportovců*, hlavně *fotbalistů* a *hokejistů* pro *chlapce*. Protože ale patrně nevedl rozhovory ani ve 2. ani ve 3. třídě, nedá se vyloučit, že ke změně došlo už před 4. třídou, alespoň v mém souboru v některých případech ano. Jinak by ale nárůst subjektivity a představa o vlastním já (imaginární identifikace, doprovázená např. nárůstem zájmu o módu) s údobím prepuberty v zásadě korelovaly.

Puberta je v profi-volbě charakterizovaná jednak určitými sociologicky dost realistickými volbami, které jsou pokračováním předchozí latence, někdy i zahlédnutím nových možností, jednak návratem voleb z oidipského údobí (návratem pro celek souboru: u jedince se někdy mohou objevit poprvé). Hranice mezi těmito dvěma skupinami není neprostupná.

U *dívek*, které nechtějí příliš daleko studovat, je nyní velmi oblíbená *sekretářka*, v níž mohou uplatnit své vnady a současně držet erotický kontakt na uzdě; sociologicky je to navíc čistá práce v kanceláři, kde se údajně nenadřou. Eroticky víc natěsno se pohybují *servírky*, ještě více *kosmetičky*, *masérky* a též *zdravotní sestry*, všechny vlastně pomáhající; trochu jinak *tanečnice*, které se jen ukazují.¹¹⁵ S tím se někdy objevují sublimace do větší distance jako u *návrhárek* nebo sebereflexe ve *spisovatelství* a v zájmu o *psychologii* (to obojí u děvčat i u chlapců).

Převážně dívky (ale někdy i chlapce) zasáhne velmi silný zájem o *zvířata*, *zvěrolékařství* a *chovatelství*, kde dívky v zásadě probírají párování a otcovskou roli v plození (chlapci někdy spíše pregenitální něžnost nebo sadismus): jak *masérky* a *kosmetičky*, tak *chovatelky*, když se do nich zblázní dívky dosud považované za vyhraněné studijní typy, působí trochu bizarně a vyvolávají u rodičů zděšení.

U *chlapců* pokračují staré sublimace jako *počítače*, *truhlář*, *malíř pokojů*, případně se pod tlakem definitivního termínu vynořují nové, možná dosud neprojevené, např. když přijde ke slovu transformace rodinného dědictví jako u některých *uměleckých oborů* - současně se ale může stát, že volba je jakoby příliš náhlá a nemá žádnou přípravu v koníčku ani ve známkách. Přetrvává *sportovec*, někdy už ovšem spíše jako nostalgická vzpomínka.

Ovšem typické pubertální volby chlapců jsou zde dvojí až trojí: jednak *policista*, jednak *voják až letec*, jednak dichotomie *kuchař-číšník* vs. *automechanik*. Vidíme, že jde částečně o reprízu oidipských voleb, podobně jako ve *zvěrolékařství* a *zdravotnictví* dívek. *Policista* zaznívá v pubertě dokonce od obou pohlaví, což v rané fázi nebylo; možná se k němu jedním aspektem váže i *právník*. Strážce zákona je v tomto období stejně rozpolcený jako předtím ve hře na četníky a zloděje, jen už to není tak hravé; spíše než hráči jsou nyní chlapci začínajícími členy hnutí jako *skinů* nebo *anarchistů*. Obecně je být policistou v tomto

¹¹⁴ Od Rendlovy periodizace v subkapitole *Vývoj vizí profese v dětství* (in: Rendl, 2003) se moje pojetí s 5 stádii výrazně liší. Jmenovaný autor rozlišuje údobí pouze 3: první od 5 do 7; druhé až ve 4. třídě (po dobu 3-5 let mají profese z MŠ a 1. třídy patrně trvat), poté definitivní projekt.

¹¹⁵ Dokonce od *striptérek*, jimž se po revoluci v rámci přibližlé údajné detabuizace věnovalo několik televizních pořadů, zaznívalo rozhořčené tvrzení, že jsou přece slušné umělkyně, věrně milující partnera, a žádný k----. Jistě, cílem povolání je rozehrát sexualitu v přísně stanovaných mezích.

období¹¹⁶ vedeno snahou regulovat vnitřní tendence nějakými vnějšími pravidly,¹¹⁷ kdy v pozadí je u chlapců patrně představa čisté matky.¹¹⁸

S *vojákem* někdy spojuje *policistu* riziko ztratit se příliš blízkým matkám. Rodinný pól *kuchaře* vs. pól „chlapů sobě“ *automechanika* jsme probírali již několikrát: ale i pro jiné případy je puberta volbou mezi rodiči či snahou o identifikační kompromis v materiálu povolání.

Postpubertou v profi-volbě označujeme definitivní fázi volby, pokud v ní proběhne několik *psychických* kroků, jež shrnujeme pod pojem „realismu“: nemíníme tedy *sociologické* omezení špatnými zkouškami nebo notoricky mizerným prospěchem. V zásadě jsme našli tyto kroky dva: prvním je přecitlivělost imaginárního ideálního já na možnou prohru – argument je někdy používán jako prostředek des-identifikace se od rodičů, kteří už nemají narcisticky vidět ve své potomkovi génia.

Druhým krokem je zpětné odbourání některých pubertálních voleb nebo jejich transformace, když hrozí, že budou realizovány. Jako ostatní fáze vývoje profi-volby, platí i úlek z pubertální volby antropologicky konstantně: povolání *doktorky* se vzdala Andrea za Staré Zelené stejně jako *zdravotní sestra* Kristýna z Hnědé. Realistický úlek zde bývá složen ze dvou představ: jednak se ukáže při nárazu na možnou realitu i odvrácená strana povolání, byť často přehnaně („infekce a krev“ Kristýny), jednak se přiblížil sám dospělý život, který nabízí nebo hrozí splnit to, co projektivně či herně poskytovalo povolání: Andrea a Kristýna budou už možná brzy zdravotnicemi svých vlastních porodů, svých dětí a partnerů, masérka Pavla se bude dotýkat cizích těl v milostném aktu, Míša N. si musí dát pozor, aby ji nezačalo brzy vysávat malé zvířátko v bříšku atd.

Vedle vzdání se profese se objevují ale samozřejmě i zajímavé transformace: tak např. Adélka začala v mateřské školce jako *zdravotní sestra*, aby pokračovala jako *policajtk*a (neznáme dataci) a *veterinářka*: to už prý vážně, chovala ostatně pejska a chodila na koně (dokonce ji jeden kousl do břicha) přes celou pubertu, kdy současně paralelně tančila jako *mažoretk*a či *roztleškávačka* na sportovních zápasech: zájem o sex a svou svůdnou sebe prezentaci až pózu však díky nesporné múzickosti sublimovala a přenesla do *návrhářky*, vymýšlející svůdné šaty pro druhé.

Bylo by možné najít celou řadu jiných drah vývoje povolání od mateřské školy až do finále, a některé jsem naznačili již v průběhu textu na několika kazuistikách.¹¹⁹ Ale není zde naším úkolem hledat podobnou typologii.

¹¹⁶ Na vysvětlenou zde i k jiným volbám naléhavě upozorňujeme, že různým skrytým nábojem ve volbách, zejména těch pubertálních, vůbec nedevalvujeme ani dospělé představitele profesí, tím méně pak profese samé. Tvrdíme jen, že když se náhle v pubertě nějaký kluk zblázní do profese policisty a přitom ve třídě šikanuje spolužáky, není jeho motivací sloužit občanům, ale zregulovat svůj vnitřní chaos. Podobně stát se lékařem, zaznivší v *dospívání*, by podle F. Dolto (1988, s. 121) „*vyjadřovalo přání lépe vstoupit v dialog se smrtí a sebeobranu proti sadistickému pudu*“.

¹¹⁷ Z překonání nejen ve směru jejich omezení, ale třeba konání podle nich: viz např. povinnost překonat strach z vlastní zbabělosti, z kastrace.

¹¹⁸ Je to zjevné u skinů jakožto přísnějších strážců zákona než policie, totiž zákona nepsaného. Nejen, že je matka dána stranou; bezpečnostní opatření je aplikováno i na vrstevnice, na potenciální lásky: ty jsou sníženy na roveň maskota nebo zas druha ve zbrani, a to u všech mužských spolků, včetně opačných anarchistů.

¹¹⁹ Zajímavé např. je, když drží nějaká sublimace jako nenápadný koníček, kolem níž oscilují identifikačně a reaktivně nabitě volby, nápadně svou intenzitou – aby pak nakonec zvítězila ona jakoby předurčená činnost, třeba *práce se dřevem* u Petra z Hnědé a u Tomáše C. z Nové Zelené. (Viz ke korekci Dovětek: Petrovu sublimaci jsem zřejmě přecenil.)

SHRNUTÍ A DISKUSE VYBRANÝCH VÝSLEDKŮ

Věnovali jsme dvěma věcem: jednak zavedení pojmů, které by nám dobře artikulovaly matérii profi-volby, jednak jejich statistické distribuci ne na matérii, ale spíše na materiálu, na sebraných datech.

V psychologicko-sociologické oblasti úvah hovoříme (v metafoře dráhy) o různé speciální destinaci, silnicích nižší nebo vyšší třídy, plánu objížďky, též ideálu a koníčku, kde odpovědi v posledních dvou představují potvrzení nebo nostalgii; reprodukci pak dělíme na tu podle výše silnice, podle tématu destinace (ekonomie, technika, umění, vzdělání jako takové) a podle konkrétní činnosti (profese); reprodukci rodičů dětmi odlišujeme od interakce s rodiči... V psychologické oblasti operujeme s profi-volbou jako sublimací, tvorbou symptomu (zde hlavně pod vlivem symbolické, ale i za účasti imaginární identifikace) a reaktivním výtvorem: pod tyto zdroje přiřazujeme konkrétní volby povolání; tyto volby také dáváme pod pět vývojových stádií psychosexuality, přičemž odhadujeme, jaký asi problém typické skupiny povolání v daných údobích ukazují.

Statistika distribuce uvedených pojmů je někdy bezpečnější, někdy méně, protože zacházíme s velmi malými čísly, která navíc netestujeme na významnost, ale jen porovnáváme procentuálně. Tento nedostatek se snažíme kompenzovat křížením (triangulací) výpočtů a hlavně racionalitou: zda čísla zapadají do širší logiky vysvětlení. Někdy bohužel ani srovnání v daném hledisku provést nemůžeme, protože nová data byla sebrána jiným postupem než v r. 1991-2, v údobí, od něhož bychom chtěli zjistit nastalé změny.

Srovnávali jsme data ze tří škol: ze Staré Zelené, z Nové Zelené a z (nové) Hnědé, tedy zachycovali jak faktor *historický*, tak faktor *sociokulturní* (data Zelených systematicky pocházela od studentů a non-studentů, zatímco Hnědou většina nejtypičtějších studentů opustila v 5.r.). Čas není prázdný, historicky se mění též sociokulturní aspekty: naše rozdělení na dva faktory je proto umělé a slouží nám převážně jen k úvahám, v kterých stránkách je která škola podobná které (viz dále) – v zásadě se snažíme popsat jejich svéráz.

Některé historické změny byly známy před výzkumem; ale ne všechny jejich dopady (a to ani po výzkumu):

Odchází se na *dlouhá G*: přinejmenším v Hnědé to vedlo k úpadku intelektuální atmosféry na 2. stupni; žáci dělali pokrok ve svých koníčkách, ale ne ve školní látce.

Podobný efekt má známé nahrazování zkoušek prospěchem: ten si žáci hlídají po kouskách, místo aby se naučili zvládnout penzum celé disciplíny. Vyhýbají se tím také rozhodujícímu testu, určitému rituálu, který je odsouván na pozdější období, jako je maturita (?) a také udělat zkoušky z OA na VŠ (i když to bude obtížnější než z G). Ale možná k podobnému testu ani nedojde a VŠ ambice bude opuštěna (viz též Dovětek).

Napomáhá úpadku učení též nabídka nových soukromých škol, které podle výchovné poradkyně přijímají bez zábran, nebo též rozšíření rejstříku podobného, někdy únikového typu jako OA, a sice školy *poštovní, veřejnoprávní a veřejnosprávní*? Pak je možné, že tato nabídka odčerpává v některých případech nejen dívky, ale i chlapce, kteří by jinak šli tradičnější cestou na učiliště do dělnických profesí (teď si raději udělají, často na přání rodičů, lehkou maturitu).

Zpět ke zkouškám: není současná větší obava (ale jak víme, že je větší, když dřív nešlo zkoušky odmítnout?) spíš podmíněna nějakou hlubší psychickou změnou dětí a rodičů? Půjde ale o změnu opravdu v psychice, a nikoli o dost vnější změnu pravidel, když dřívější žáci měli k dispozici druhou šanci, zkusit to z devítky? Nicméně nám vyšlo, že současní žáci v Hnědé a Nové Zelené rodičům častěji odmítají, aby je viděli jako své malé zázračné děti. Možná je

škoda, že se toto jinak pozitivní odmítnutí vyjadřuje právě odmítnutím školy: ale jak jinak, v čem jiném by se mělo vyjádřit? Diferenční sebevymezení se musí odehrát na něčem pořádném, ne na rozdílu ve značce cigaret!

Toto odmítnutí imaginární identifikace rodičů je ovšem někdy patrně provázeno i nejistotou v symbolické identifikaci, tj. des-identifikace ještě nemohla být dotažena, což asi vede i ke zranitelnosti, ke kolísání sebeobrazu (viz zbytečně bezpečné, nízké ambice),¹²⁰ kdy se imaginární identifikace už nemůže dětsky opřít o záruku od rodičů a ještě ne o sebe, resp. ani ne o širší běžné a objektivní srovnání s vrstevníky (viz též Dovětek o adolescentních kamarádstvích a o údajné rozmanitosti spolužáků jako nových oporách).

Další historický psychický posun spočívá v tom, že současné děti mají o rok víc času na to, aby se v rámci „realismu“ postpuberty posunuly od svých pubertálních voleb, často tzv. reaktivních výtvorů – na druhé straně, ty někdy jednak přetrvávají i dál a jednak i dříve byly likvidovány buď spontánně nebo díky autoritativnímu tlaku rodičů (takže nakonec zde větší kvantitativní rozdíl pro definitivní volbu mezi dřív vs. nyní nenacházíme (k dalšímu osudu těchto často vzdaných voleb viz opět Dovětek).

Jde přitom opět o jen vnitřní projev známého vnějšího parametru, jímž je starší věk dětí, volících si povolání vždy z 9., a ne z 8. třídy? Jinými slovy, kdyby dostaly dřívější děti o rok víc na dozrání, chovaly by se stejně jako ty současné? Patrně ne vždy, zdá se totiž, že dřívější role otců byla celkově silnější: ti navíc, využívající opět vnějšího faktoru, a sice ideologie či víry společnosti v podnikání, mohli především svým synům (ambivalentně) nabízet povolání jako pokračování rodiny či návrat do ní prostřednictvím rodinné firmy, bez drsných šéfů, kteří by chlapce šikanovali. Také mezi současnými třídami Hnědou a Novou Zelenou panuje rozdíl v určité samostatnosti dětí, daný zřejmě sociokulturně: např. je zde asi menší tlak rodičů, z nichž dominují matky, které ovšem často nemohou vyzvat k následování svých příležitostných profesí, a málokdo z rodičů pak k reprodukci G (některé matky zde, ambiciózní a vitální, jsou dobrodružnější než jejich zatím dost konformní potomci, zejména z řad děvčat).

Prozatím jsme prezentovali jen dopady dost vnějších a téměř předem známých aspektů. Přejdeme k nezávislé expozici vlastních zjištění, kde se budeme dál soustřeďovat na problematiku vztahu rodičů a dětí v profi-volbě:

Tam, kde nyní neodešlo příliš dětí na *dlouhá* G (a sice v Nové Zelené), tam se zvedla středoškolskost, a to zejména volbami chlapců, kteří tak dohánějí dívky; je to také díky přibližování non-studentské poloviny ke studentské.

Dominantou volby dívek je OA, chlapců *elektro* od SŠ po OU (zůstává z minula).

Historicky narostl rozhodující význam prospěchu, ale jen v případě velmi špatných známek (průměr kolem a nad 2,00); v Zelené škole se prospěch zlepšil.

Na straně rodičů došlo v Zelené hlavně k nárůstu SŠ u otců (podíl otců a matek se tak přiblížil k rovnováze). Přitom se ale ukázalo, že sám SŠ-otec např. nestačí k produkci VŠ-ambice dítěte, zatímco matka častěji ano: ta se asi stará o vzdělání dítěte intenzivněji (ne při SŠ, ale při VŠ otců a matek je poměr zhruba stejný).

Z reprodukce vzdělávací dráhy se vyjádříme právě jen k VŠ-ambici (pro SŠ je situace obdobná). Dědění dráhy se historicky zeslabuje; mezi chlapci a dívkami je v rámci celého souboru (tj. antropologicky) rozdíl: dívky akceptují VŠ-dědictví více a současně jeho absenci chtějí i více překonat, přičemž historicky narostla zejména VŠ-ambice dívek bez tohoto zázemí (uskutečňují nějaký revanš za své matky?).

¹²⁰ Zdá se, že obava ze zkoušek nebyla často oprávněná, protože kdo musel zkoušky absolvovat, byl docela úspěšný.

Nemáme jasnou představu, jak se změnili rodiče z r. 1991/2 vůči těm z r. 2003, a můžeme se jen dohadovat.¹²¹ Zdá se, že role matek narostla a role otců se zmenšila: matky, i když dělají někdy nejnižší, příležitostné práce, vstupují do profi-volby častěji, jiné jsou zase aktivní ve změnách vlastní profesní dráhy. Celkově jsou různé rekvalifikace častější než dřív, i když už nejsou vždy vedeny vidinou podnikání. Speciální antropologickou konstantou je snaha chlapců rozvedených matek vyvázat se *nebezpečnými a vzdálenými misemi* nebo se alespoň jako ostatní hoši, volící identifikační pól, přihlásit do isosexuálního mužského spolku *automechaniků*, zatímco maminky by je raději viděly jako pro-rodinné *kuchaře-čističky*.

Obecnější tematické bloky profi-volby (*ekonomie, technika, umění a vzdělání* jako takové) jsou reprodukovány nejčastěji a zhruba stejně v Nové a Staré Zelené škole, nejméně v Hnědé (nabídka přitažlivých profesí rodičů je zde trochu menší a des-identifikované děti volí poměrně často podle vlastní sublimace). Konkrétní profese, kde se téměř přebírá rodinná tradice, se nejvíce dědí ve Staré Zelené – viz též představu rodinných firem (současné děti už podnikat téměř neplánují).

Co se role rodičů ne jako reprodukce, ale už jako interakce s dětmi týče, asi nejsamostatnější jsou v rozhodování děti z Hnědé školy, jež jsou také nejméně často pod vlivem rodičů, nedostávají se s nimi moc často do sporu a spíš ho vyhrávají. Ve Staré Zelené jsou děti velmi málo samostatné, často pod vlivem rodičů a ve sporu s nimi nejméně – navíc ho ještě málokdy vyhrávají. V Nové Zelené jsou samostatnější než ve Staré, ale pod častým vlivem rodičů a ve sporu s nimi nejčastěji ze tří tříd, přičemž ho docela často i vyhrají.

Antropologicky konstantně se rodiče snaží, aby dítě mělo vyšší a širší vzdělání, zatímco děti mají tendenci postupovat opačně, tj. vstupovat na stále nižší instituce, jen když udrží svou specializaci. Historicky je toto přání rodičů stále častější, ne ovšem tak masivně v nižším sociokulturním prostředí (ne tolik v Hnědé třídě).

Riziko této nižší cesty dětí při specializaci spočívá v minutí jádra profese: počítače jen opravovat nebo prodávat místo je programovat. Nižší cesta při snaze pokračovat na VŠ (často OA místo G)¹²² dělá dojem úhybného nakládání s časem (pak se budu učit, teď ne; VŠ zvládnou, G ne). V obojím případě se objevila asi zbytečně nízká volba (a někdy jí bylo ihned, ne po roce, litováno: „měl jsem jít na těžší školu“).

Antropologickou konstantu představuje ontogeneze profi-volby v jejich hlavních rysech:

Volby dělíme (činíme to často velmi spekulativně) na čisté sublimace, na tvorbu symptomu podle symbolické identifikace s rodičem (a též příměs v imaginární identifikaci, tj. s ideálním já) a na reaktivní výtvar, ambivalentně vyjadřující nějakou pudovou tendenci a současně obranu proti ní.

Typické skupiny profesí se zmíněným pravděpodobným nábojem se pak zdají vyskytovat v pěti údobích psychosexuálního vývoje: 1. v uzavírání oidipského konfliktu hlavně na konci MŠ a v 1. třídě ZŠ – různé, relativně čistší sublimace jako *pilot* a *kosmonaut* u chlapců, reaktivní výtvar nebo identifikační symptomy jako *policajt* u chlapců, *zvěrolékařka* a *zdravotní sestra* nebo *učitelka* u dívek; *herečka* a *zpěvačka* pak za silné příměsi imaginární identifikace; 2. v období latence – spíše sublimace, tažené zvědavostí, jako např. *potápěč*, *archeolog* (u obou pohlaví), u chlapců již *počítače*, u dívek často *prodavačka* asi s identitním (co má pro mě cenu, co měnit – u chlapců ve sbírkách) a s identifikačním

¹²¹ V souboru bylo v tomto ohledu výjimečné vyjádření jedné žačky, která otce označila za člověka staršího a za osobu vlastně téměř minulé doby a režimu.

¹²² Občas asi i někteří rodiče OA místo G podporují ve snaze, aby dítě bylo už po SŠ „něco“. Také samozřejmě existují i velmi autentické volby OA, opravdová touha vzácněji buď po *kšeftu* (nemíníme pejorativně) nebo častěji po *kanceláři* a *styku s lidmi*.

(rolovým) aspektem; 3. v morální prepubertě (od 4. třídy) – jednak asi s reaktivními výtvy v polaritě (*policista* vs. *gangster*), jednak (podle M. Rendla, 2003) profese, nabitě slávou v imaginární identifikaci (*sportovec* a *herečka, zpěvačka*); 4. v pubertě s vrcholem v 6. a 7. třídě – často jakýsi návrat některých reaktivních výtvorů z Oidipa jako *zvěrolékařka, zdravotní sestra*, u obou pohlaví *policista*, nověji *servírka, masérka*, regulující nějak probuzenou sexualitu, dále identifikačního významu nabývající (a spíše z latence pocházející) *automechanik* vs. *kuchař-číšník*; 5. v „realistické“ postpubertě od 8., někdy 9. třídy – někdy odbourávání pubertálních voleb a někdy i zpětné převládnutí starých, koníčkových sublimací nebo stržení reaktivního aspektu z volby kompromisem, resp. sublimačním, zduchovňujícím posunem (místo *tanečnice* pózující vpředu *návrhářka* v pozadí).

I jednotlivé třídy lze – v hrubosti až zkresleně – charakterizovat uvedenými psychologickými pojmy: sociokulturně nejnižší Hnědá je poměrně silná sublimacemi za desidentifikace od rodičů a za odvrhávání některých pubertálních voleb, přičemž imaginární identifikace se zde projevuje spíš v podceňování se; Nová Zelená se vyznačuje právě rozsáhlou imaginární identifikací, která je zde navíc přítomna i v podobě všemocné expanzivnosti (fantasknějších nápadů); pro Starou Zelenou byla typická velmi silná symbolická identifikace s rodiči, kde některé sublimace (u nejmenších chlapců) snad ještě ani nebyly pořádně zasaženy pubertou a kde byla dost přijímána imaginární představa rodičů.

Není ale takový popis tím nejbanálnějším klišé? A sice: sociálně zocelené děti si jdou za svým, autentické jak romantizovaní Nezvalovi proletáři; budoucí rádooby elita je fanfaronská, ale jsou to nepevní maminčini mazánci; a dřív, jó dřív, to ještě držela rodina pohromadě, a táta se synem a máma s tátou, však taky táta, vzteklej táta, to byl holt někdo...

NĚKTERÁ DOPORUČENÍ

Praktické komentáře k průběhu profi-volby adresujeme (spíše než rodičům) škole, která byla i místem výzkumu, byť víme, že její reálná role může být jen omezená a že je nesmyslné požadovat od ní vše.

Zdá se že v rovině informování nemají rodiče ani žáci problém: poučují se úspěšně v brožurách seznamů škol, které někdy slouží jako inspiromaty (tahle škola, podobně jako jméno z kalendáře, by člověka nenapadlo), možná častěji ale jako indikace pro vyšší, zejména však nižší cesty vedoucí k analogické speciální destinaci (elektro na OU místo na SŠ). Co by se ale mohlo ukazovat klientům více, jsou zákonitosti průchodu systémem, zejména pro dostání se na VŠ (vždy z G pravděpodobněji než z OA), a pak možný konečný rozdíl tohoto průchodu: zachová se jádro profese při snížení cesty? Co když se žák OU nenaučí počítače programovat, ale jen hrubě opravovat? Ještě výrazněji: *malíř pokojů* nebude nikdy ani *malíř* ani *architekt*.

Samo zahlédnutí profese při návštěvě instituce není možná podstatné jen nyní, na konci 8. a na začátku 9. třídy, ale jako imprintig už většinou a výrazněji v období latence: tehdy by se možná měly exkurze často dělat. V postpubertě má „názor“, flash do profese někdy až odstrašující účinek – čehož by šlo patrně využívat k odbourání některých nepřilíh zralých pubertálních voleb (ale pro budoucí vztahy s dítětem je asi lepší nechat ho jednat podle svého, než aby celý život litovalo, že se nechalo zmanipulovat).

Je asi vhodné, aby žáci dělali častěji přijímací zkoušky než se dostávali na střední školy „na prospěch“. Je možné, že by při přípravě byli strženi i nějakou oblastí školní látky

častěji než dosud. Asi by se měly zkoušky trénovat nanečisto. Současně s tím by děti měly být varovány před odmítnutím zkoušky a slibováním si, že později, na SŠ „zaberou“, aby se dostali na VŠ. Taktéž je vhodné, aby rodiče dokázali nabídnout dětem jinou možnost des-identifikace se od nich než je snížení ambice, odmítnutí (údajného) rodičovského přeceňování jejich schopností.

Problém je s intelektuálním ovzduším na školách po odchodu žáků na dlouhá gymnázia a při nástupu puberty. Škola děti baví čím dál míň a zůstávají v ní stále déle: přitom je ale prodloužení doby dobré k odbourání některých pubertálních voleb a k vyvázání se z vlivu rodičů na rozhodnutí. Sama hlavní výuka se uzavírá podle našeho cynického přesvědčení možná v 5., v zásadě ve 4. třídě: to nejintelektuálnější, čistý kód gramotnosti v podobě trivia¹²³ byl zvládnut v prvních školních letech; k tomu se přidá „algebra“ v širokém slova smyslu, tj. operování se vzorci a dosazování do nich v nejrůznější podobě, nejen v matematice, ale i v češtině, chemii, případně cizím jazyku (tento materiál nebývá ovšem příliš využíván); posledním učeným obsahem je jazyk sám, lexikální zásoba, gramatika a celkové vyjadřování, které v příznivějším případě získá nové parametry z psaného stylu – toto obohacování probíhá přirozeně i na 2. stupni. Toto období, i když zůstává školním věkem, je kognitivně syceno především individuálními a v zásadě mimoškolními koníčky. Právě s nimi by se mělo operovat v několikerém směru.

Máme zde jednak velký zájem kluků o počítače. Mým prvním sklonem bylo varovat před přeceňováním tzv. počítačové gramotnosti. Nicméně se ve výzkumu ukázalo, že může jít o stejně ranou a autentickou sublimaci jako zájmy umělecké, řemeslné, jinak technické nebo sportovní.¹²⁴ Přítomností kódů se může výborně vázat na školní „algebru“ (a někdy dokonce plnit určitou identifikační funkci v pubertě: počítač jako údajně jediné stvoření, co Vaškovi rozumí; k vývoji viz Dovětek). Asi je ale vhodné spojovat gramotnost uvnitř kódů i s formulováním napojení těchto kódů na přirozený jazyk, vymezující filozofii počítače a sloužící k meta-analýzám jakoby intuitivní činnosti. Podobně je vhodné pro umělecké profese, ty nejmšťastnější volby, ukazovat, jak vyžadují jazykovou konceptuální práci, referování o tom, co dělám, i ústní prezentace vlastního díla publiku.

Ideální je, když žák sám zjistí, že potřebuje pravopis, jako Linda J., která se ho v posledním roce učila tajně pod lavicí (aby nedělala chyby ve svém tvůrčím psaní). Jinak je ovšem patrně vhodné koníčky žáků tak od 7. třídy mapovat a ukazovat jim souvislosti ke školní látce, resp. to, co by ještě potřebovali a co škola také učí. Zde by asi stálo za to uvažovat o nedávno ještě módním, nyní už méně zmiňovaném *projektovém vyučování*: podle našich znalostí psychického vývoje by na 2. stupni bylo vhodnější než u dostatečně motivovaných a vlastně s abstrakcí si vystačících mladších dětí.

Intelektualizaci nahrává do určité míry také „realismus“ postpuberty, který v některých případech buď vrací do centra zájmu dítěte jeho původní koníčky, nebo někdy pubertální volby (např. *zdravotní sestra, zvěrolékařka, masérka, tanečnice, policista*) nahrazuje novými a někdy jakoby zduchovňuje, tedy dál sublimuje (např. *spisovatelka, novinář, lingvistka, návrhářka, právník, psycholog*): je nápadné, že se zase objevuje několik profesí „papírových“.

¹²³ Gramotnost představuje nakonec nejzřetelnější a nejčistší sublimovanou činnost, jak jsme po ní volali v rovině profesí.

¹²⁴ Z psychologického hlediska představuje *učení se počítačů* jeden z největších balíků kognice, který mladí muži zvládnou; antropologicky a sociologicky je obdivuhodné, že se to většinou děje přes neformální zájmové skupiny, cestou *grass-roots*, kdy se navíc sdružují a organizují fandové nejrůznějších oborů.

DOVĚTEK: PO ROCE STŘEDNÍ ŠKOLY

Zde se opíráme 16 rozhovorů z června 2004 pouze se žáky Hnědé školy, celkově sociokulturně nejnižší (ale jinak velmi pestře namíchané jednotlivci) a považované i mými kolegy za „starší“ než jejich žáci (od pohledu).

Výsledná situace je interakcí nových sociálních podmínek a psychických tendencí a tenzí. Nejobecněji řečeno, touto interakcí došlo k přechodu z *postpuberty do adolescence*. Nebyla však přitom ztracena stará ani nalezena nová harmonie:¹²⁵ vedle nezvládnutí nové školy (doučování, reparáty, propadání, zanechání studia) přibýlo krizových jevů somatických (nemoci, únava, spání po návratu ze školy), psychosomatických (série nemocí dýchacího ústrojí, operace), sociálně a psycho-patologických (možná braní lehčích drog, někdy vyostření konfliktu s rodiči, spontánní – a velmi moudré a introspektivně přesné – návštěvy u psychiatra); způsobů jejich řešení ovšem přibýlo také. Dělá to dojem, že krize latentní, držená pod pevnou vnější kostrou základní školy, propukla nárazem o realitu do manifestní, ba akutní podoby: identita přestala být chráněnou.

Většina žáků ve zpětném pohledu ostatně naznačuje nějaké předržení na ZŠ a „ponorku“ při schůzkách za slavnými iniciačními paneláky. To neznamená, že by na starou ZŠ a na staré kamarády žáci zanevřeli: vzpomínají na minulost v dobrém a rozhodně jako na „lehčí“ údobí učení i života, občas ZŠ navštěvují (při neúspěchu na SŠ z pragmatického důvodu: obdržet zde novou přihlášku pro druhý pokus); mezi kamarády se občas udělá nový výběr (na základě nového stavu identity), ale vybírá se téměř častěji ze starých než z nových spolužáků (ti se všichni rozjíždějí po skončení školního dne domů, do starých spádových území svých ZŠ). Nostalgie překračuje průměr jen v případě Pavla: ten po angínách a spále v nemocnici končí *automechanika* ze zdravotních důvodů (v pololetí propadal) s tím, že do téhož oboru¹²⁶ nastoupí v budoucím novém bydlišti mimo Prahu – koupí si motorku a bude jezdit za starými kamarády, s nimiž nyní tráví dny hraním fotbalu (dokonce s nimi zkoušel chodit na školní tělocvik!) a vracením se za paneláky: signifikantní ovšem je, že těmito kamarády nejsou jeho bývalí spolužáci, ale o rok mladší současní devátáci, ještě aktuální žáci ZŠ, mezi nimiž si našel i dívku.

V době konání rozhovorů nebylo ještě o osudu některých interviewovaných definitivně rozhodnuto.

Lenka končí (patrně bez propadnutí!)¹²⁷ na veřejnosprávní škole pro EU, kam šla na naléhání rodičů: podařilo se jí prokázat jim, že tam být nemůže, že z ní nebude „kancelářská myš“,¹²⁸ a odchází na *kuchařku-servírku* s Míšou B., svou blízkou kamarádkou;

Míša B. končí *cukrářku*, kam se dostala ve vleku Veroniky; musela by se moc učit a vstávat ve čtyři na praxe, což by zvládla, ale jen kdyby ji to bavilo, raději půjde na druhý pokus na *kuchařku-servírku*, teď ve vleku Lenky; mladistvá maminka, která se v dceři vidí jako ve své mladší podobě, a to spíš v podobě profesionální ženy než v podobě nositelky nějaké rodinné profese, jí k tomu dává podporu;

Veronika chce vytrvat na *cukrářce*, ale jen když se jí podaří vyhnout se reparátu, kde se bojí ponížení (a sloučení učilišť: budou „namyšlení“); s pomocí zvenčí přišla výchovná

¹²⁵ Jak se to pěkně pojmenuje a lehko řekne: „postpuberta přešla v adolescenci...“

¹²⁶ Obor ho v rovině „dělání rukama“, „hrabání se v autech“ velmi bavil. Ne ovšem učení a ne noví spolužáci.

¹²⁷ Propadala v pololetí, ale bez zlepšení známek by jí rodiče nedovolili udělat si piercing (jaký nosí její oblíbená Míša B.)

¹²⁸ Rodiče jsou přitom docela dobrodružní: matka je *policistka* (bývala *učitelkou MŠ*) a ve své druhé identitě jsou s otcem *kluboví motorkáři*.

poradkyně ze staré školy, Veronika sama si pod odchodu Míši našla oporu v nové kamarádce, s níž by se případně přemístily jinam; nejraději by se dostala z kurately babičky;

Petr možná propadne po dlouhých absencích a bude opakovat první rok *truhláře*, oboru, vůči kterému nemá, zdá se, ani moc pro ani moc proti; po drsném srovnání do latě otcem se chce „jenom vyučit a nedopadnout špatně, jako nějaký dementi“;

Tomáš nechává *mechanika elektromechanických zařízení*, který byl na něj příliš těžký a za pomoci maminky, která nemluvného a téměř nemluvícího chlapce chrání, odchází na *kuchaře-číšníka*, na stejné učiliště spolu s dávným kamarádem Kamilem (ten kdysi propadl, nyní Tomáše dohnal);

Kristýna se na OA drží, doučování matematiky pomohlo smazat pololetní pětku, teď se ale bojí, že nedožene potřebné lekce, „level“ v psaní na stroji; stále lituje, že nezkusila *zdravotní dietní sestru*, ale OA chce dodělat a pak jít pracovat do *cestovky*;

Pavla po dlouhých absencích dohání látku a lekce na OA, prý je na ni strašně těžká, neumí se učit, přitom jí vždy záleželo na dobrých známkách; neví, jestli VŠ někdy dosáhne; připadá si osamocená;

Simona si opravila pololetní pětku z literatury a na OA vydrží; nejvíc se stýká se svou oblíbenou Míšou, i když ta už s Lenkou směřují jinam; byť žije některými rodinnými starostmi, uchovává si představu vzdělávací kariéry a trvá na právnické fakultě;

Vašek K. na *výpočetní technice* jako *mechanik elektrotechnických zařízení* lituje, že na oboru není víc počítačových předmětů (viz výše poznámku o minutí jádra profese klesáním ze SOŠ na OU), ale jinak střední školství (OU) považuje jako jeden z mála za „10. třídu“; přitom je vyděšen vlastní laxností při opravování si známky;¹²⁹ přemýšlí, že si udělá maturitu navíc; i když se nezdá být ještě úplně des-identifikován, jeho psychická pohoda se zlepšila: byť silně moralizuje na adresu svých kouřících, pijících a fetujících známých, už konečně začal po 9. r. zas chodit ven a počítač už není jeho jediným partnerem: prožívá dost blízké, téměř každodenní kamarádství se jmenovcem Václavem;

Lukáš, Vaškův konkurent a bývalý kamarád se dostal o stupeň výš, na *informační technologie na SOŠ*; stejně jako Vašek nesnáší neoborné předměty,¹³⁰ ale jeho rejstřík je víc omezený, dětsky monomanický: je to koníčkář, který má i všechny své kamarády jen jako hráče na internetu (sám zde organizuje klan), o dívkách se vůbec nezmiňuje; prospěch ujde;

Michaela N. drží solidní prospěch na OA, horší než na ZŠ, ale doufá, že v druháku bude už zvyklá se učit; VŠ (*zemědělkou*) vzdává, ani už není fanynkou do koní; rozešla se po dvou letech s Petrem, kterého nedokázala uchránit před „problémy“, navíc cítila (už v 9. třídě), že chce být volný; sama je asi v relativně dobrém psychickém stavu;

Karolína prochází s velmi dobrými známkami *střední integrovanou školou poštovní* stejně jako předtím základní školou za intenzivní podpory matky a jí naplánovaného režimu a životosprávy, chválí si nové spolužáky, vyhýbá klukům a připravuje se na doučování s matematiky na podzim; těší se na práci v kanceláři;

Pavel (viz výše) navzdory nechuti k učení a touze po *vlastní dílně* ještě stále naivně a dojemně plánuje další vzdělání: „Abych udělal něco pro mámu, furt chtěla, abych šel na tu vysokou...“ (chtěla prý z něj „kravatáka“);

Radim se nechce pro budoucnost spokojit s *číšníkem* z OU, ale chce si dodělat maturitu na *hotelovce* a pak si otevřít klub nebo bar; navzdory dobrým známkám ho učení nebaví, raději má praxe následované brigádou, kde si vydělá na věci vždy co nejvyšší kvality

¹²⁹ Opravování si známky je instituce, která je na středním stupni pro žáky otázkou života a smrti; jsou k pláči vděční každému profesorovi, který jim příležitost poskytne.

¹³⁰ Důvod odporu k předmětům založeným na čtení a na mluvení na jeho základě spočíval u obou chlapců v dyslexii, byť lehčí formy: u Vaška šlo u nediodagnostikovaný povrchový typ s velkou únavou (i při čtení v duchu), u Lukáše o hloubkový typ se špatným pravopisem a už předtím se špatnou výslovností.

a nejnižší ceny; má řadu nových známých ze školy i z posilovny a tělocvičny; naposledy o dívku se zajímal o Pavlu před rokem a půl;

Linda S. je poměrně úspěšná na *veřejnoprávní akademii*, kde ji těší, že už má neodborné předměty skoro za sebou a teď ji čekají ty, z nichž některý by mohla studovat na VŠ (psychologie, sociologie, ekonomie, právo); na svůj život na ZŠ pohlíží velmi sebekriticky a vnitřně přijala matku, ba je jí vděčná, že ji honí do učení; jediná vedle Kristýny (ta už několik let s o dost starším) chodí trvale a intimně s klukem, s vrstevníkem, s nímž plánuje společnou dovolenou jako třeba Míša s Lenkou (v isosexuálním přátelství) – i Pavla o ní tvrdí, že se změnila k lepšímu;

Václav S. si velmi oblíbil *malíře interiérů* jako profesi (tj. odborné předměty a hlavně praxe), ne spolužáky na OU, které od šikany drží jen hrozba vyloučení; spíše neduživý *autor stolních her* adaptuje je někdy s velkým a přitazlivým Vaškem, na kterého se doslovně upnul, pro *počítače*; kluci sdílejí i další koníčky a tráví spolu volný čas.

Na základě telefonátů a informací z druhé ruky: jak se dalo očekávat, daří se dobře dvěma šťastným¹³¹ umělkyním (*textilním návrhářkám*) *Adélce* a *Lindě J.*, naopak *Lucka* jako *aranžérka* skončila; *David* má jako *mechanik elektrotechnických zařízení* potíže s prospěchem; vždy školně adaptovaná *Eliška* se udrží na OA, ale snad chce změnit zaměření.

Co obsahují zmíněné osudy pro naše dosavadní výpovědi o profi-volbě jakožto životní (identitní) situaci?

Z hlediska učení a kariéry:

Většina žáků považuje střední stupeň za nesrovnatelně těší, a většina též lituje, že se na ZŠ víc neučila; jednak si myslí, že znají méně než jejich noví kolegové a musí tedy látku dohánět, jednak mají pocit, že se neumějí učit a že se musí tedy naučit i to, včetně získání zvyku svůj odpor, únavu a nechuť přemáhat; že učení bude tak těžké, většina nečekala; podle *Michaely N.* z OA jsou na tom líp ti, kdo dělali přijímačky a všechno se museli naučit: to podporuje náš názor (viz výše).

Tento náš názor o testu, kterému se vyhnuli někteří nadaní žáci a žákyně i za smutnou cenu jít níž, než kam by stačili, musíme ovšem současně částečně revidovat nebo přinejmenším doplnit. Zdá se, že velkým a dost zatěžujícím testem je pro žáky už sama střední škola se svým novým a přísným režimem, kdy v pololetí velký počet dětí propadá a zbytek jsou vystrašení, že i kdyby se na škole udrželi, maturitu napoprvé neudělají. OA nám připadala pro řadu dívek úniková a jako předstupeň pro VŠ nevhodná: ale zatím (situace se možná po adaptaci upraví) si jich většina přeje nejprve dohnat zameškané kursy a opravit si letos známky, pak někdy odmaturovat: na VŠ proto některé přestávají myslet.

Signifikantní je zájem o odborné předměty a nezájem o pokračování předmětů v linii ZŠ, což se netýká jen učňů s jejich vyznáváním praxe a manuální práce, ale i studentek OA nebo *Lindy S.* na *veřejnoprávní škole*: je to asi znamením, že ZŠ se svou obecností dětem už opravdu nestačila podpořit koníčky nebo potenciální zájmy, a že navíc volba profesního zaměření vyhovuje. A opravdu často ano – ale často také ne. Žáci se sice většinou smířili s tím, že jejich pubertální volby nebyly naplněny nebo samy ztratily část své přitazlivosti (*policajt* Petra a Lenky, už dříve zájem o koně u *Michaely N.*, částečně i *zdravotní sestra* Kristýny), ale některé přesto na zvoleném oboru nevydrželi: buď nestačili (Tomáš?) nebo neměli dostatečný zájem (Míša B.) nebo obojí; Lenka chtěla pro rodiče udělat pokus, ale schválně ho zkazila.

¹³¹ Umělecký zájem měl na jejich rozpoložení dobrý vliv již na ZŠ.

Vůbec vystupuje uskutečněná profi-volba v 9. r. jako pokus, první rána, kdy se teprve se zpožděním, až se cílený objekt dožene, uvidí, jestli nebude potřeba mířit ještě jednou. Nijak maloměstští rodiče některých dětí jsou k nim v tomto ohledu docela tolerantní a vstřícní.

Z hlediska vztahu k rodičům:

Profi-volba je první pořádná příležitost říci, že už nejsem dítě a že můj život je můj; proto už asi samo vyjednávání nutilo odkrýt karty a tak přispělo k manifestaci adolescence (nebyl to jen režim na střední škole, který krizi spustil). Des-identifikace ovšem u všech zdaleka ještě neproběhla a právě v ní se děti nyní celkově velmi liší, na škále od broučka, znehyněného rodičovskou úzkostí, k rebelovi, neuvědomujícímu si s čím nesouhlasí, až po téměř dospělé osobu, s rodiči vyrovnanou, kvit.

Většina rodičů jako by byla méně malicherných: už nebazírují na jednotlivých dobrých známkách jako celkově na tom, aby hlavně dítě školu dodělalo. I když velká část dětí musí ještě zachovávat pravidla návratu domů, jsou jim dovolovány jiné zakázané věci: hodně jich zdůrazňuje jako symbolický moment, že už jim rodiče nezakazují kouřit nebo to aspoň vědí, a nic s tím nedělají; málokdo si ovšem před rodičem, hlavně otcem, zapálí.

Je dobře, že si řada dětí začíná na brigádách trochu vydělávat a získává tak další bod pro svou samostatnost (někdy jako by značkové zboží bylo hlavní identitní oporou).

Několik by jich bylo zvědavých na „intr“ a jeden platonicky přemýšlí o vlastním bytě.

Z hlediska vztahu k vrstevníkům a partnerům:

Většina žáků s velkou úlevou prohlašuje, že byli novými spolužáky skvěle přijati (jako by si neuvědomovali, že se *všichni* zpočátku báli), a to dokonce vyššími ročníky; vyložené nespokojen je jen Václav S. (s fyziognomií oběti), moc si s ostatními neporozuměl Pavel a dva dlouhé měsíce se nikdo nebavil s normálně společenskou Kristýnou (seděla sama, její spolužáci do třídy vstoupili po dvou, po třech): jinak je popis „všichni se baví se všema“ (s tím, že na základce to tak ke konci nebylo) tím nejčastějším. Nové třídy ani jejich podskupiny zatím nepodnikají moc společných akcí a jen občas mezi žáky vzniká větší kamarádství.

Hlavní funkcí nových spolužáků je ukázat různé společenské mládežnické *styly*, jejich rozmanitost: ta je ve skutečnosti možná dost malá, jde o zejména o hip-hop vs. něco jiného, podle Vaška, který je i s řadou jiných v úžasu nad touto údajnou pestrostí ve srovnání se základkou. Vtip je asi v tom, že jednak děti nepocítují nátlak na konformismus jako u spolužáků na základce (kde nechodit za paneláky mohlo být pocíťováno jako marginální pozice), jednak zde možná dostávají příklad i volnějšího chování k autoritě (není příkazem jen ničit si zdraví, provokovat a strašit rodiče, je možné být i bez konfliktu). Na stylu není podstatná rozmanitost, ale že ho lze nosit, přimknout se k němu nebo ho aspoň citovat.

Celkově se rozšiřuje síť známostí, a to nejen díky novým spolužákům, ale i díky většímu vynucenému nebo tolerovanému pohybu dětí fyzickému (dojíždění do jiných míst Prahy, možnost chodit ven do hospod, internetových kaváren, tělocvičen a hřišť apod.), ale výrazně i virtuálnímu (Tomáš si našel holkou v Berouně prý díky Václavovu chatování s dvojicí holek): tím bezesporu roste i ona rozmanitost, rejstřík typů, nejrůznějších kombinací světonázorů a zprostředkovaných kulturních informací.

Částečně sem patří i noví profesori a mistři odborného výcviku jako dospělí v jiné pozici než dosud: zde se našlo několik dost výrazných vzorů ne snad k napodobení, ale k respektování až k obdivu, který někdy nastupoval docela lačně jako identifikační potřeba, někdy i po předchozím zastrašení (ať už si Simona raději hledá jinou školu, říkala jí profesorka třídní...).

Vedle *stylotvorných vrstevníků* a *respektovaných učitelů* jsou třetí oporou de-identifikace od rodičů (cestou identifikace s někým jiným) *partneři*. Nejsou to většinou intimní heterosexuální milenci, byť část dětí už za sebou nějaký vstup do normálního sexuálního života má, ale někdy naopak isosexuální přátelé, v našem vzorku u kluků i dívek. Jde opravdu o přátelství v klasickém slova smyslu sdílení společného, jedné duše ve dvou tělech: ale jako by zde bylo podstatné i sdílení intimity tělesné (dvojice má v duchovní rovině svůj dialekt, naprosto nesrozumitelné narážky na společné prožitky a na jejich bývalé své komentáře, ale kromě toho v tělesné rovině pije z jedné láhve, cítí svůj pot, ba větry, pozoruje svou vyrážku a počítá si lupy). Jakoby do podobného trvalého a intimního vztahu nebylo zatím vhodné jít s heterosexuálním partnerem.

LITERATURA

DOLTO, F. (1988) *La cause des adolescents*. Paris: Laffont.

KUČERA, M. (1992, 2001) Dělat sám svoje: Profi-volba z hlediska identity. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 165-176.

KUČERA, M. (2003) Profi-volba v Hnědé třídě. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy: Výzkumná zpráva rozvojového programu „Volba povolání žáků devátých tříd v roce 2003“*. Praha: Katedra psychologie PedF UK a Institut pedagogicko-psychologického poradenství. (Nestránkováno)

LAPLANCHE, J. a PONTALIS, J.-B. (1967) Formation réactionnelle. In *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (2005) *Psychický vývoj dítěte od první do páté třídy*. Praha : Karolinum.

RENDL, M. (2003) Profi-volba v Modré třídě. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy: Výzkumná zpráva rozvojového programu „Volba povolání žáků devátých tříd v roce 2003“*. Praha: Katedra psychologie PedF UK a Institut pedagogicko-psychologického poradenství. (Nestránkováno)

ZÁVĚR: JINÁ GENERACE

Miloš Kučera

OBSAH

Interpretační nejistota

Antropologické konstanty vs. historické změny jako pojmy

Některé reálné posuny

INTERPRETAČNÍ NEJISTOTA

V předmluvě jsem se zmínil o dvou aspektech zájmu o školu: ten naší skupiny byl vždy spíše zaměřen na konstantní kulturní prvky (zejména fungující v pozadí, jako např. tzv. skryté osnovy), zájem představitelů reformy a inovace přirozeně na změny (zejména v popředí, např. na reálné osnovy).

V této knize jsme mimo jiné chtěli udělat trochu jasna v pojmech a v jejich uskutečnění či naplnění v edukační realitě, a to i pro nás. Ale abych nepodsouval kolegům z týmu vlastní pocity, napíšu to čistě za sebe: osobně jsem během deseti patnácti let, co se zabývám výzkumem v pedagogické oblasti, měl dojem, že mi nedělá ani tak potíž odhadnout antropologický smysl nějakého kulturního prvku, někdy za pomoci paralely z jiného prostředí; v důsledku toho jsem pak byl na straně těch autorů, kteří podobné, někdy zdánlivě rychlé či laciné úvahy dělali: např. představitelů americké kulturní antropologie výchovy nebo některých psychoanalytiků, zajímajících se o výchovu.

Uvedu namátkou jen několik příkladů, kde mne zarazila naopak absence podobného řekněme antropologického vhledu ze strany řady odbornic a odborníků na výchovu. Viz postrevoluční zavádění *koberců* do prvních tříd, aby se na nich děti mohly válet jako v mateřské školce: koberce vytvářely protiklad už k dříve zrušeným *stupínkům*, které mi připadaly (ne, že bych je chtěl znovu zavádět) jako zajímavý prvek, neznamenaající nutně jen vyvýšení učitele, ale i vyčleněný prostor pro zvláštní druh chování – když jsou učitel *plus* žák spolu na *stupínku*, platí pro ně pro oba nutně formálnější pravidla hry, než když učitel sestoupí do kotle třídy. Koberec mi naopak připadal jako nabídka na regresi, která není v zájmu dětí: z jejich chování jsem vyrozuměl, že chápou nástup do školy jako klasický přechodový rituál, jímž se vyznačuje radikální změna identity: už nejsou mimina, ale školáci, už si nebudou hrát, ale pracovat, učit se.¹

Nepromyšlené mi připadalo nahrazovat *známku na vysvědčení pomocí hodnocení ve větách*: učitel zde může malou nezdokumentovanou poznámkou o charakteru (typu „Něco tam bude...“) žáka úplně zničit, zatímco, jak jsem viděl, známka na vysvědčení představovala aritmetický průměr z výchozích čísel, kde bylo vše možno bodově kontrolovat na první i druhé úrovni, protestovat, vyjednávat nové vyzkoušení či dokonce komisionální přezkoušení.

Co nejužší spolupráce mezi školou a rodinou mě děsila: bylo mi sice jasné, že když rodiče školu nepodpoří, není to také dobré, ale to bylo něco jiného než ono sledování dítě tak, že nemůže mít žádné tajemství, že přestane být oním dvojitým agentem (jak o něm několikrát vtipně psali Štech s Viktorovou), který sice musí sloužit dvěma dominiím, ale pomalu se pánem stává sám, emancipuje se, přičemž si někdy ještě může dovolit sice kontrolovaný, ale relativně otevřený či důvěrný vztah k oběma autoritám bez obavy, že bude zrazen.

¹ Úlevnou regresi si děti koneckonců mohou prožít v odděleném, mimopracovním čase přestávek nebo v odpolední družině.

Šlo by pokračovat donekonečna: v okamžiku, kdy píšete tyto řádky, probírá televize otázku, že se otcové podle pracovního práva nemohou střídat s matkami při ošetřování dítěte: jedna feministka tvrdí, že je to diskriminace. Jistě, je to diskriminace a jsem pro její zrušení. Když dítě výjimečně pohlídá otec, může to rozehrát něco zajímavého a pro dítě třeba něco i žádoucím způsobem zvědomit, a tím ho posunout – ale je to jen díky základnímu významovému pozadí celé záležitosti: že děti, ať jsme staré jakkoli, chceme stonat u mámy. Právě tak je pravidlem, že náš normální a tedy „tak akorát dobrý“ („good enough“) otec neřekne, „Počkej, ty darebáku, až přijde máma z práce, tak ti dá na zadek“.

Antropologický moment, nesoucí většinou identitní význam, není jediný a nemusí být vždy v popředí: jevy jsou nutně komplexní a k identitní zkoušce patří i její technika: příprava, trénink, učení, a tím schopnostní nebo kognitivní vývoj jedince. To je markantní u jevu, na nějž narážíme v několika textech knihy: u odpadnutí přijímacích zkoušek na většinu středních škol (děti se tam dostávají „na prospěch“). V kapitole o volbě povolání svědčí ředitel gymnázia, že přípravou ke zkouškám se žáci naučili víc než při hlídání si prospěchu; totéž tvrdili sami někteří žáci po roce střední školy, když se tam setkali s kolegy, co zkouškami prošli. I. Viktorová ve své kapitole hovoří o třech faktorech: jednak o morální mobilizaci k práci (ano, dalo by se hovořit i o určité askezi), o vzrůstu sebevědomí při zvládnutí složité situace a o kognitivní stránce tohoto zvládnutí, o strukturaci, uspořádání velkého množství poznatků. Šlo by pokračovat dál, např. jak by existence zkoušek vstoupila do vyjednávacího prostoru mezi dětmi a rodiči: jestli by nemohla sejmout část konfliktní energie a představovat další prostředek pro zacházení se vztahem mezi tzv. imaginární a symbolickou identifikací.²

Při vší údajné citlivosti, kterou se zde vychloubám, jsem nemohl nepozorovat, že je spíš reaktivní než kreativní: dokázal jsem zdůvodnit existující nebo zaváděný prvek (ten většinou zkritizovat), ale sám jsem nápady na instituci novinek neměl. Nemají pak přece jen pravdu ti, kdož proklamují změny: politici, reformátoři, proroci? Ted' myslím třeba ty osoby, jež rozhodly, že se jednu dobu v tehdy ještě československých třídách zbourají stupínky – co když tito pedagogové a úředníci vnímali víc než já: nejen jeden kulturní prvek, ale jakousi nazrálou celkovou situací, stav celého systému, v němž by stupínek již vystupoval anachronicky?

Takový vhled by byl samozřejmě něco jiného než postupovat mechanicky (jak se děje v jiných, někdy i ve výše zmiňovaných případech) a aplikovat všude nějakou „politickou korektnost“ nebo jinou ideologii: pak se sice také zavádí nebo rozšiřuje jednotný systém nebo duch doby, ale nejde o žádnou kulturní anticipaci.

ANTROPOLOGICKÉ KONSTANTY VS. HISTORICKÉ ZMĚNY JAKO POJMY

V této nové publikaci jsem si proto zavedl představu antropologické konstanty vs. historické změny, a poprosil i spoluautory, aby podle nich uvažovali. Šlo ale jen o pouhé velmi jednoduché představy (co se mění, je historie; co zůstává, je antropologie), bez hlubšího pojmové specifikace: tu chci doplnit dodatečně až nyní.

Nejprve negativně: antropologická konstanta se zatím nebude týkat jen jedince a jeho familiálního, intimního nebo dokonce vnitřního světa, a historická změna jen společnosti, ba společnosti v makroměřítku – předpokládám, že by vykolejení jedinci nedokázali udržet chod

² Možností použití je vícero: ale když rodič např. vidí, jaké oběti jeho dítě přináší tím, že dře na přijímačky, bude mít větší sklon uvěřit, že tahle škola je pro něj asi fakt ta pravá.

společnosti. Zkusme fikci, že by všichni muži a ženy nebyli kvůli zvláštní rodinné výchově schopni vyřešit svůj oidipický konflikt a stali se buď homosexuálními nebo odmítali plodit potomky: společnost by vymřela.³

Řekněme, že existuje škála, kde na jednom pólu máme opravdovou konstantu *sine qua non* a na druhém pólu variabilní, naprosto zaměnitelný ideologický či sociologický obsah. S podobným dělením se někdy operuje v psychiatrii při rozlišování momentu patogenetického vs. patoplastického: místo čertů mohou v moderním bludu vystupovat Mart'ané, ale podstatné téma pronásledování zůstává stejné. Příklad ukazuje, že škálu nestačí představovat si v jedné vrstvě, kde, obrazně řečeno, tmavý pól je podstatnost a světlý nahodilost, ale opravdu spíše v jakési metafoře malování s jeho materiálností: do tmavé a husté barvy na jednom konci lze namáčet a ředit ji pro volnější, akvarelový pohyb na konci druhém. Tím by se vyjádřila možnost operování s konstantou.

Úplně nejčistších konstant (které nelze překreslovat, do kterých nelze sahat, které leží, jak jsou) není podle antropologů žádný velký počet. Patří sem zákaz incestu, který se nachází v každé společnosti a který představuje jednu z tezí řešení oidipického komplexu, řešení, které je předpokladem pro již zmíněný normální stav, kdy členové společnosti nebudou homosexuální a budou chtít plodit děti. Podobné normotvorné řešení oidipa obsahuje vedle zákazu incestu ještě jednu tezi: symbolickou kastraci ze strany otce.⁴ Tím se dostáváme k bodu ilustrujícímu naši představu škály: patří tato druhá, kastrační teze také ještě k té nejprísnejší konstantě nebo už je druhým tahem štetce? Takto by se dalo postupovat ke stále odvozenějším místům, kde se už jen historicky nahrazuje jedna ekvivalentní forma jinou, zatímco blízko výchozího pólu se málem vyvíjela podstata sama. (Nebylo v mých silách uspořádat zjištěné výsledky do přehledu podle podobného hlubšího vodítka škály: nechávám tuto práci na čtenáři, pokud o to bude mít, třeba jen pro některé z položek, zájem.)

Další problém konstanty vs. změny spočívá v tom, že se nelze omezit jen na jednu dimenzi: např. na zatím uváděnou dimenzi psychosexuality. I když ji budeme považovat za centrální (a mnoho kolegů ze společenských věd by mohlo nesouhlasit), musíme postulovat šíření tohoto centra do dalších projevů, tedy např. zavést myšlenku o symbolickém či symptomatickém významu sexuálně i genderově neutrálních projevů. Ona myšlenka bezesporu existuje, a to jak uvnitř psychologie nebo psychoanalýzy, tak v běžném povědomí. Obecně se ví, když ne přímo o sexuálním, tak o identitním významu či aspoň o důležitosti různých koníčků a zájmů. Proto jsme mohli začít pátrat po tom, co vše pro psychosexualitu a pro identitu znamená volba povolání, co se do ní koncentruje; proto podobně kdysi autoři položek sociologického dotazníku (Z. Čermáková a D. Holda), nevedeni patrně žádnou psychologickou teorií, ale jsouce znalci kultury, ba i jejími nevědeckými *insiders*, zformulovali otázku po sběratelství a proto se M. Rendl s A. Škaloudovou (dotazník používající) zmiňují o poklesu sběratelství jako o něčem důležitém. Potíž u většiny těchto společenských odborností, činností a kontextů (včetně dále např. dětské hry a jejích druhů) je ovšem s jejich výkladem: že jsou důležité, se ví; proč, už méně.

Zde to někdy může být právě vyzvednutí nebo opuštění kulturního prvku, co je navodné. Vyzvednutí nebo opuštění kým? *Jinou generací*. „Generace“ se zdá být zásadním průsečíkem pro pojetí antropologické konstanty a historické změny. Generace, obsahující ve své etymologii zplození, zahrnuje pro jedince aspekt jeho komunikace s rodiči (viz téma obsažené v příspěvcích Rendla a Škaloudové, Štecha, Viktorové, Kučery); to ovšem za přispění komunikace a identifikace s vrstevníky (viz příspěvek M. Klusáka) a za přihlášení se ke společnosti, k jejím kulturním modelům, módám, uměním, sportům a dalším sublimacím –

³ Je opravdu tak obtížné si to v současné době představit?

⁴ Podle Lacana (1994, s.201) nejen odmítnutí incestu, ale ani přijetí heterosexuality nemusí ke korektnímu oidipovi stačit: sama heterosexuality se může ukázat jako derivát homosexualizované pozice, pokud není přijata kastrační funkce otce.

tím se zprostředkovává pól individua v rodině a pól společnosti, které jsme dosud nerozlišovali. Dokonce lze říci, že zosobněná generace, generace v metafoře osoby, postupuje stejně jako jedinec, že si např. vytváří svůj společenský román jako si osoba fantazíruje svůj rodinný, že podobně jako jednotlivec racionalizuje svoje ambice, zde pomocí kolektivních hesel o modernosti či pokroku, o pravdivějších ideách, krásnějším umění a úplnější spravedlnosti.⁵

Na definici generace se nezdá ani tak podstatný věkový rozdíl, nutný ke zplození (rodiče – děti), podle něhož by se generace střídaly každých dvacet, pětadvacet let, ale právě již zmíněný komunikační *gap*, zlom v chápání kulturních prvků: generace je definičně vždy *jiná* generace, ta, která se nedohodne s jinou, ta, která ji chce vystřídat, svrhnout, kriminalizovat, ta, které nerozumíme, a to ani jako výzkumníci – viz oprávněnou závěrečnou nejistotu M. Rendla a A. Škaloudové, zda v (odsouzenihodných) pasivních formách zábavy nemůže jít o (žádoucí) zárodky nových forem aktivity a subjektivity.

NĚKTERÉ REÁLNÉ POSUNY

Pokusím se nyní uvést několik vývojových trendů bez toho, že bych stanovil jejich závažnost, tj. ke kterému pólu, antropologickému (ve smyslu genetickém) či historickému (ve smyslu plastickém) patří ta která ze změn více. Jiný interpret by si asi ve své jiné celkové konceptualizaci možná všiml posunů jiných – asi by je viděli jinak i moji spoluautoři.⁶

Noví žáci z r. 2002 se nám jeví *jinou generací* než ti z r. 1991, které chápeme nějak snadněji. Také posuny mezi těmito dvěma generacemi nám vycházejí většinou jako *změny k horšímu*.

Proberu jednotlivé oblasti. Měli bychom v nich mít neustále na mysli dva historické rysy: že tyto nové děti jsou *ve škole déle* a že jsou přinejmenším *o rok starší*; že námi zkoumaná část jejich kohorty je ochuzena o studenty tzv. dlouhých gymnázií, kteří by obraz asi významně ovlivnili, ať už sympatickým nebo nesympatickým směrem – rozhodně by ovšem ještě narostla dost už velká *diferenciace* vzorku, existující rozdíly mezi současnými mladými lidmi.

Ve třídách se zhoršilo *klima*. Podle výpovědí poklesla *soudržnost* třídy, což se promítlo i do toho, že ani v rovině přání na tuto soudržnost žáci neaspírají; naopak by si více než dříve přáli, aby bylo v jejich třídě méně *řevnivosti*, když také ta v reálu narostla. (Ne)soudržnost a řevnivost, které se nezasvěcenému zdají téměř synonymy (resp. antonymy), se v použitém dotazníku liší: po první se ptáme otázkami na přátelství, po druhé otázkami na vyniknutí, na (téměř zlou) konkurenci.

Interpretace není úplně jasná. Podmínky výběru na střední školy se nezměnily v tom smyslu, že by se tam žáci z jedné a téže třídy mohli dostat jen jeden na úkor druhého. Intelektuální atmosféra v posledních letech základní školy také spíše upadá. Pak se nabízí domněnka, jestli žáci nechápu konkurenci, vyniknutí spíše sociálně než jen jako školní práci (o níž se mluví v otázce). Dovolme si spekulaci: tyto starší děti jsou svým způsobem na základce příliš dlouho (jsou „předržené“) a začínají pociťovat v kolektivu třídy konformizující tlak ostatních, včetně jejich excesů, které se jim nechce následovat; co se přátelství týče, jsou

⁵ Vedle pojetí generace jako osoby existuje ovšem možnost (uplatněná spíše ve vývojové psychologii než v tomto našem textu) sledovat přihlašování se ke generacím v ontogenezi jedince: např. někdo začne jako fanoušek bigbítu podle svých vrstevníků, aby skončil jako milovník jazzu z doby svých rodičů nebo dokonce operet prarodičů.

⁶ Omluvám se spoluautorům též za to, že pro nerušenost textu většinou už neuvádím za nálezy jejich jména.

už dost dospělé na to, aby věděly, že kamarádit s každým, je utopie – ale aspoň by jim ostatní mohli dát pokoj a přestat zběsile frajeřit. K nervozitě z konkurence také možná přispívá méně ostrá hranice mezi studenty a non-studenty, která dříve jedněm dávala odvalu být vyhraňnými šprty a druhým čistými propadlíky. V rozhovorech po roce střední školy vyhlášovala řada dětí úlevu, že „vypadly“ z původní třídy, a nadšený údiv, jací jsou jejich noví spolužáci rozmanití.

Než se vyjádříme ke vztahu ke školní práci, jaký je stav *zájmů a koníčků*? Téma má několik stránek: samy zájmy (jejich intenzitu); jejich organizovanost; jejich učení se od rodičů; jejich vazbu na volbu povolání. Některé tradiční zájmy jako kutilství, modelářství, ruční práce, ale i četba ubyly. Narostlo sledování televize a zejména nakládání s počítačem. To se u některých kluků posunulo postupně z hraní počítačových her na různé stupně programování či případně i bastlení (ve smyslu upgradování, dokupování si součástek atd.). Z kompetence v této technické oblasti patrně také čerpá jedna skupina kluků své sebevědomí až pocit všemocnosti (viz text o poznatkových bilancích).

Vidím počítačovou gramotnost pozitivně jako jeden z hlavních faktorů udržování a rozvoje intelektu u některých kluků na základce, a to i těch, kteří třeba v tradiční češtinářské gramotnosti nedostačují, ba pohybují se na hranicích dyslexie. Připočteme ještě řadu uměleckých a literárních zájmů zejména u dívek nebo i sport, a zjistíme, že napojení dětí na společenské poznání se na druhém stupni základky v pubertě a hlavně v postpubertě odehrává právě přes zájmy a koníčky⁷ – více než přes školní předměty.

Koníčky a zájmy jako by byly méně spojené se zaměřením rodiny: byť se takové dovednosti jako vaření, ženské šití a další dovednosti, některé zájmy získávají i nyní samozřejmě uvnitř ní. Také jsou koníčky a zájmy asi méně děděny pro volbu povolání, což souvisí s uvolněním identifikace s rodiči a s menším vlivem otců na volbu. V současné době rodiče s dětmi výrazně sportují, a to zřejmě rekreačně (jezdí spolu na kole); kleslo ale sportování prováděné organizovaně v oddílech: dříve jeden typ rodičů dbal až úporně na to, aby jejich děti byly vytížené a neflákaly se po ulicích; také asi stála výše hodnota „oddílu“ samého (tělovýchovné jednoty a jim podobné skupiny tvořily na sklonku socialismu zajímavá ústraní před politickou normalizací).

Vztah ke škole uvedeme ještě ve větším množství stránek, od oblíbenosti školních předmětů až k profi-volbě.

Ve srovnání s r. 1991 poklesla oblíbenost školních předmětů (ve výpovědích z konce školní docházky, ne nutně na prvním stupni); jeden autor to nazývá „obsahovým vyprázdněním“ školního učení. Badatelé se shodují, že se žáci dívají na školní znalosti kritičtěji: to, co se naučili, už snad ani nevystupuje jako *základ* (ze *základní* školy), ale jako velmi dílčí kompetence, která vypadá navíc nespojitelná se speciálními znalostmi v pozdější přípravě na profesi. (S tím ovšem kontrastuje konstanta, trvalé zdůrazňování *trivia*, tj. čtení, psaní a počítání v poznatkových bilancích; rozdíl lze částečně vysvětlit již jednou naznačeným úpadkem intelektuální atmosféry na druhém stupni základky, zatímco ten první ještě drží: všechny děti se stále chtějí naučit číst, psát a počítat.)

Za této situace se získání poznání jeví jako *formální* záležitost. Zlepšení prospěchu, k němuž historicky došlo (ubylo ale, zdá se, „samých jedniček“), pak dělá dojem snižování nároků školy. Částečně je to na konci docházky pochopitelné kvůli organizaci přechodu na druhý stupeň: na střední školu se žáci dostávají většinou ne „na přijímačky“, ale „na známky“, kde jim základka mateřsky přilepší.

⁷ Vezměme si třeba typicky pubertální zájem hlavně dívek o pejsky a o koně: vždyť v něm figurují znalosti z biologie, veterinářství, genetiky, chovatelství, etologie, dějin atd.

Někdo hovoří o liberálnosti školy – tentýž autor pak i o liberálnosti rodiny, která liberálnost té prvé jen podporuje. Těžko tvrdit, že u nich spočívá nějaká chyba: vypadá to, že obě edukační formy jsou v defenzívě, kdy nestačí reagovat na všech místech průlomu hranice barbarskými kmeny a musí chodit do dříve nemyslitelných mírových smluv nebo téměř rezignovat – čímž nemíním, že by třeba učitelé přestávali pracovat, učit: ale někteří přestávají věřit, že by žáky ještě mohli něco naučit, natož pak je změnit.

Současně s tím, jak poklesl celkový výkonový postoj žáků ke škole,⁸ poklesly i takové indexy jako výchovný tlak a školní strategie rodičů,⁹ tedy jejich školní angažovanost. Podle hypotézy o liberalizaci výchovy, rodičům teď jde často spíš o ochranu dětí před špatnou partou a drogami než o přípravu do školy. Je otázkou, zda je tato ochranná pozice podmíněna jen větším nebezpečím a zda není v pozadí i strach rodičů být na děti zlí a dělat je nešťastné, zatímco dřív větší část chtěla, aby z jejich potomků něco bylo, třeba proti jejich vůli. Šlo by dál spekulovat, jestli nový trend není v určité míře způsoben zeslabením role otců a sebevýchovkami matek, že svým dětem neposkytly otce, jejichž výraznou autoritu by samy uznávaly.

Zajímavě se role otců a matek kombinuje u volby další dráhy: to je svým způsobem duchovní věc, která často, i díky své papírovosti (když nejde o techniku), bývá tolerována až delegována ženám a matkám¹⁰ (ty ostatně měly také ve škole lepší známky než jejich partneři); na druhé straně by podle archaických pravidel měl syn dědit otcovu profesi – což ještě částečně v r. 1991 platilo (aspoň v podobě větší intervence otců do rozhodování o další dráze dětí).

Jeden z autorů hovoří i o nové historické generační mentální kompetenci: děti zvládají lépe původně západní prvky společenských inovací než jejich rodiče.¹¹

I když se školní angažovanost dětí a rodičů snížila, jejich ambice na středoškolské a zejména vysokoškolské vzdělání narostly, což je „podloženo“ v celku snížením nároků školství, v jednotlivých případech pak někdy „nepodloženo“ schopnostmi žáků, kteří mají „velké oči“ (viz pozdější partii typech či skupinách dětí).

Přinejmenším na úrovni ambice (naplní se nakonec studiem na vysoké škole?) se přitom zeslabil tzv. reprodukce úrovně vzdělání rodičů: oproti dřívějšímu chce více dětí rodičů, kteří mají jen střední školu nebo odborné učiliště, studovat školu vysokou. To lze asi považovat za pozitivní a dynamizující sociální jev. Na menším a neprůkazném vzorku vyšlo jednomu z nás, že ke genezi takového rádobu vysokoškoláka nestačil středoškolský otec, ale bylo třeba ještě matky.

Dráha na vysokou školu už pak v představách dětí tak často nemusí vést přes gymnázia, ale přes střední odbornou školu. Vůbec děti rodičům navrhovaná gymnázia častěji odmítají, a to s argumentem, že už nejsou ti zázrační drobečci, jaké v nich rodiče údajně stále vidí, do jakých odjakživa projikují vlastní nenaplněné ambice. Profi-volba se tak jako by stala ve zvýšené míře příležitostí k des-identifikaci od rodičů – to je na jedné straně dobré pro samostatnost, na druhé straně to může vést ke zbytečnému snížení aspirační úrovně v oblasti sociálního uplatnění. Celkově jsou tyto starší děti ve sporu s rodiči častěji a jsou v něm i úspěšnější než dříve. Konkrétní povolání se dříve dědila více; záleží na mnoha okolnostech, zda to bylo žádoucí.

⁸ Souhrnný index, kam vedle oblíbenosti řadí autoři sebestředkové zařazení, prožívání špatné známky, přípravu do školy aj.

⁹ Opět složené ukazatele, obsahující např. zkoušení a kontrolu žáka, důraz na jeho každodenní přípravu a pomoc s ní apod.

¹⁰ Tradičně např. jako právo na víru (na chození do kostela) a na vzněty, s ní související.

¹¹ Jako by se zde i pro české rodiče odehrávalo něco podobného, co pro imigranty do Česka: jejich děti se naučí řeč nové kultury snadno, oni sami už možná nikdy.

Hodnoty, byť jakožto deklarace mohou být někdy formulovány se záměrem provokovat (zejména v odporu k těm nejvíc sociálně žádoucím), vykazují posun, který je zcela plausibilní a zapadající do celkového obrazu. Tzv. obecné hodnoty (výroky o uspořádání vztahů k lidem v nejobecnější rovině, např. naučit se poctivě pracovat, snažit se pomáhat ostatním, být hrdý na vlast aj.) zažily pokles; narostly tzv. hodnoty úspěchu (např. dobře vypadat, žít v blahobytu), přičemž k nim u chlapců patří *umět se o sebe postarat, být samostatný*, zatímco u dívek *být vzdělaná, mít velké znalosti*. Nezměnily se tzv. privátní hodnoty (někdy podobné jako výše, ale chápané jako parametr soukromí) – ovšem s tím, že sem u chlapců patří některé výroky, které u dívek patří spíše k hodnotám obecným, a naopak: chlapci jako by si tedy některé obecné hodnoty privatizovali jako výhodné pro sebe a z dalších privátních udělali zase společenské pravidlo, co by se mělo respektovat (?). Protože obecné hodnoty jsou vyjadřovány sociálně žádoucími a altruistickými tezemi, zdá se, to jsou celkově jen děvčata, kdo drží společenskou morálku, zatímco chlapci celkově prosazují svůj individualismus.¹²

K podobným závěrům o individualismu se dospívá i v rozboru poznatkových bilancí. Ustupují zde odpovědi o vztazích k druhým a o jejich normách na úkor reflexe o sobě; nově se objevuje potřeba prosadit se.

Jiný autor zase zajímavě naznačuje další rys pojetí, distribuci či spíše kompartmentalizaci v expresi života, kdy sektory, které dříve byly propojené, jsou nyní na sobě nezávislé.¹³

U těchto parametrů, i když skrývají velké rozdíly skupinové, např. genderové, se musíme ještě zastavit na všeobecné rovině několika spekulativními úvahami.

Je společné sdílení hodnot, ale hodnot individualismu něčím, co může sjednotit společnost a dát jedinci oporu? Do určité míry asi ano, pokud přejde v pravidla hry, ekonomie, společenského styku, spojí se s formami zdvořilosti apod.¹⁴ Zkusme přesto prorokovat, pro zábavu, nastupující generaci nějaké další momenty sjednocení a kolektivity. Zdá se, že nová generace už nemá k dispozici vlajku. Vztyčením americké se tvrdí, „Ať jsem, co jsem, stejně jsem občan USA!“, zatímco v našem kontextu spíše „Jsem české krve, a nikdo jiný!“; vlajka jako symbol jednoty funguje jen v mezistátním sportu, tj. proti vnějšímu nepříteli. Pokud podobný vnější nepřítel neexistuje, pak vyžaduje ona sjednocující antiteze „stejně jsem...!“ výchozí tezi „Ať jsem, co jsem“, tj. nějakou lokální (geografickou) komunitu, která u nás nemá moderní tradici.

Existoval spásný nepřítel dřív? Podívejme se na sled generací. V r. 1991 končily školu děti rodičů, kterým mohlo být v té době převážně nějakých 35-40 let, tj. těch, kteří strávili už pěknou část svého produktivního života v normalizačním období. Ne že by společnost byla před revolucí sjednocená – ale většina lidí měla společného nepřítele přece jen v neblahém osudu, který nám přidělil dost mizerné místo v dějinách a nulový režim v čele s lidmi, jimž se dalo většinou jen smutně pošklebovat. Tento společný pocit nespravedlnosti vůči podmínkám a víru v začlenění se do podmínek nových celkem národa či státu, za uplatnění individuálních¹⁵ dosud tlumených (obecných, včetně kapitalistických) ctností mohli rodiče svým dětem třeba ještě zprostředkovat. Samy tyto děti nebyly ještě ani rozkoukané po kapitalistickém světě, např. nevyznaly se tolik v globální pop-kultuře, aby mohly tradiční hodnoty generačně odmítnout.

¹² Omlouvám se za zkratkovitě a nesrozumitelné podání, nechtěje opakovat podrobné a srozumitelné pasáže M. Rendla a A. Škaloudové.

¹³ Viz názor I. Viktorové zde: „U dětí původních bylo vše spojeno. Oblast soukromá, škola, studium, budoucnost.“ Bez obsáhlejších údajů je obtížné posoudit, co je zde žádoucí. (Na jedné straně vyjadřuje rozdělení na sektory – ve smyslu strukturace – normalitu a zralost: jen blázen není „divisé“, rozdělen, říká se kdesi u Lacana. Ale současně právě blázen je vydán napospas dílčím, jednotlivým bill-boardům reality bez redukce společným jmenovatelem).

¹⁴ Na trhu nebo na burze by právě asi záchvat altruismu vyvolal chaos.

¹⁵ V ozvěně nerudovského „Bude-li každý z nás z křemene, je celý národ z kvádrů.“

Generace zkoumaná v r. 2002 se už *de facto* narodila do kapitalistického Česka, a to rodičům, jimž mohlo být v r. 1989 hlavně nějakých 22-37 let:¹⁶ ti pak měli do 9. třídy svých dětí nejnadhlednějších 15 let produktivního věku, aby dokázali, že jsou *světoví*.¹⁷ Výmluva na nepříznivé společenské podmínky zde musela odpadat nebo ji děti už určitě nechtěly slyšet, a ostatně jí ani nemohly rozumět.

Vymezení se oproti rodičům pak může někdy probíhat podle jejich světovosti různě: že jí nedosáhli, a já jí chci nebo nechci dosáhnout; že jí dosáhli, a já bych tu jejich třeba částečnou chtěl dotáhnout, anebo se za tím naopak už neženu – aniž by ovšem ono vymanění se z lokálního rámce či omezení bylo pro tyto děti nějakým daným cílem: se svými zahraničními vrstevníky se už srovnávají poměrně přirozeně, tj. jako s jedinci či specialisty v oborech. Mj. kvůli úzkosti tohoto rámce u rodičů si většina dětí ve svých různých reakcích na (ne)světovost rodičů myslí, že tito (byť se někteří chovali třeba zajímavě, profesionálně, ba velmi odvážně) stejně netuší, která bije. Nejsou to nezakomplexovaní účastníci planetární pop-kultury, ani globálního trhu, ani univerzálních technologií; zkoušeli kormidlovat po Labi a dostali se třeba i skrz propustě do Hamburku: mládež ovšem svými kocábkami z Lega bude fiktivně nebo reálně sestavovat obrovský pontón v Atlantiku mezi Evropou a Amerikou. Pro většinu tím dobrodružství, byť místní, skončilo.

Absentující komunity s jejich sousedským a několikageneračním uspořádáním budou pravděpodobně suplovány (už se tak děje) velmi důležitými vrstevnickými partami¹⁸ osobnostně si blízkých jedinců, párů a rodin, a také patrně profesními a silněji než dříve též zájmovými skupinami – u těch, kdož zájmy a koníčky budou pěstovat, přičemž, jak naznačil jeden autor, celkový společenský styk bude možná kompartmentalizován do nezávislých, nekomunikujících oblastí.

Platí to obecně? Jaké jsou *současné typy žáků*?

Většina autorů i při některých souhrnných trendech konstatuje spíše nárůst rozdílů mezi skupinami dětí i mezi jejich rodiči, ba dokonce mezi pohlavími (gender).¹⁹ Na druhé straně se ovšem objevují tendence ke smazání některých rozdílů – viz např. vyrovnávání prospěchu; viz též ambice dětí s nižším sociokulturním zázemím na vysokou školu, děti, které tak představují relativně nové skupiny či typy.

Každý z autorů, kteří o typech píší, používal dat z jiné techniky a tím jiných termínů a pojmů, tedy operoval v jiném rámci.

Jeden badatel uvádí celkem sedm současných typů: *učně; učně směřující k profesionalitě; učně z nouze; ambiciózní studenty; studenty s otevřenou budoucností; tradiční studenty a „nové studenty“*. I když se adjektiva „tradiční“ a „noví“ vztahují každé jen k jednomu typu žáků, platí na víc. Non-studijní soubor: učňové bez určení existovali i dříve, právě tak jako ti směřující k profesionalitě, silně zaujatí zvoleným oborem; učni z nouze mají „velké oči“, ale ke svým cílům neznají cestu – je jich teď více? Studijní soubor: ambiciózním studentům sice doba s otevřeností možností vyhovuje, ale tento typ žáků a rodin už existoval – podle autorky je podobný sportu, kde se trénink vyplácí (tyto děti, často chlapani z vysokoškolských rodin, skutečně také často sport dělali a dělají, a to v oddílech, organizovaně); studenti s otevřenou budoucností jsou často dívky z „dobrých“ rodin, potenciálně schopné jít na gymnázium a vysokou školu, které se ale nechtějí předřít a jdou níž na obchodní akademii, údajně aspoň prozatím – možná jejich skupina narostla; tradiční studenti si možnost pokračovat výš a měnit

¹⁶ Uvádím zde odhadem hlavní věk plození mezi 20 a 35 lety. Děti našeho vzorku se narodily v 1987-8.

¹⁷ Myslím *světoví* v dvojím slova smyslu: vynikající nebo mezinárodní či aspoň orientovaní v trendech.

¹⁸ U řady mladých lidí (zkušenost mimo soubor) se zdá, že parta funguje jako rodina: např. se většinou netvoří páry z původní party, neboť by to vyvolalo bratrskou a sesterskou žárlivost (takže se zde raději drží tabu incestu); partner z vnějšku je přiváděn velmi opatrně, aby se do party hodil, aby „zapadl“, aby tedy nedošlo k mesalianci (jako kdysi vzhledem k rodinám ženich a nevěsty).

¹⁹ A to ještě připomínáme, že zavedením dlouhých gymnázií nám z nového vzorku odpadla jedna či více skupin.

dráhu neplánují a po střední škole chtějí pracovat, např. v kanceláři – často jde opět o dívky, jejichž typ už existoval výrazně dříve; „noví studenti“ jsou podobní učňům z nouze, ale podařilo se jim dostat na střední školy, vycházejíce přitom z nižšího sociokulturního zázemí – často se jedná opět o dívky, které vzdělání ovšem údajně nemají pevně začleněné do své budoucnosti jako nezbytný prvek, smysl dávající parametr (chtějí prostě prorazit?; diferencoval bych zde osobně ještě jednu skupinu dívek, jimž na vzdělání také tolik nezáleží, ale na zájmu, třeba uměleckém, který reprezentuje, už ano).

Další autor rozlišuje *adaptované dívky a chlapce bez určení*, přičemž ty první se dělí na zaměřené na školu a na neškolní, zaměřené více na vztahy k lidem; obě skupiny demonstrierují zvládnutí ženské role. Chlapci působí v určitém ohledu non-adaptovaně, resp. nedospěle: ti prospěchově slabší jsou dětští v tom smyslu, že zůstávají jakoby uzavřeni v položkách minulosti, vztahů k ostatním a své údajné zkaženosti v pubertě (kouření apod.) a pro budoucnost směřují přímo k práci; ti druzí jsou zaměřeni proškolně, svou dráhu prezentují jako neustálé nabývání znalostí a někdy i jako nerealisticky expanzivní a fantazijní všemocnost: jako by jim zvládnutí počítačů dávalo až pohádkově kouzelné atributy.

Konečně další autoři rozlišují proškolní žáky s dobrým prospěchem, většinou děti vysokoškoláků (typ by se asi kryl s ambiciózními studenty z první klasifikace); žáky s dobrým prospěchem, kteří jsou vůči rodičům v opozici a vůči škole silně kritičtí; dále kritické špatné žáky (a velmi malou skupinu proškolních špatných žáků). Mezi chlapci a dívkami přitom existuje rozdíl ve vlivu rodičů: proškolně ladění chlapci mají za sebou výchovnou aktivitu rodičů více než dívky, které vycházejí nejvíce ze své vlastní aktivity ve volném čase. Celkový dojem je, že chlapci jsou buď více v souladu se svými rodiči nebo více v opozici, zatímco dívky des-identifikaci tolik neprožívají (?).

Pro řádné porovnání klasifikací by bylo samozřejmě třeba sjednotit výroky v různých metodách pod jednotlivé žáky. Proto si jen velice provizorně dovoluji odhadnout, že dívky buď sledují rodinnou vzdělávací tradici a vliv vysokoškolských otců, nebo nezávislé na rodičích a identifikované možná spíše s matkami se snaží (v jakési revanši?) jít nad jejich nenaplněnou kariéru: což může vypadat někdy i nezakotveně, ale přesto to vyjadřuje obdivuhodnou *vitalitu* poměrně nové skupiny. (Podobnou *vitalitu* dívek lze ovšem nalézt i tam, kde někdy rodičům odmítají otravnou „kancelářskou“ střední školu místo podle nich zábavnějšího učiliště a oboru „mezi lidma“.)

Druhá skupina, již bych se chtěl zastat (ani ne tak před smířlivými autory, ale před možnou mis-interpretací čtenáři), jsou *ambiciózní* kluci. Lze jim asi většinou vyčítat individualismus, jedné podskupině i fantasmatickou expanzivnost, řadě možná i nepodloženost představ dosavadním úsilím. Ale není už dost zbytečně inhibovaných dětí, které si nikdy raději nepřály být mistři světa nebo jen nanejvýš tak, že by byli moderně, světově *cool*?²⁰

LITERATURA

Vycházím ze všech kapitol této knihy. Plus

LACAN, J. (1994) *Le Séminaire 4: La relation d'objet*. Paris: Seuil.

²⁰ Ztráta jejich ambicí přitom mohla probíhat i jako odpor k ambicím a zajímavému avanturismu jejich rodičů po revoluci, kteří občas změnili svou životní dráhu, zaměstnání, někdy i povolání, manželky a manžele, někdy si dodělali školu nebo kvalifikaci...

ČEŠTÍ ŽÁCI PO DESETI LETECH

Autor: Pražská skupina školní etnografie

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2004

Formát: A4

Počet stránek: 241

ISBN 80-7290-200-8