

*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 provázáno 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 proplétají, 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 nepříjemné, 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. Chopení 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 nenalzáme, 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 čišníky, 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 holčkama. 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: uční 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 pojedou za to do USA. Amerika je dobrá i když moc nerozumím a tak se učím a chodím střílet na koš a mám pár kamarádů. Dostal jsem se do školního družstva v basketě, ale za měsíc už pojedou 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 přípravnej 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 – objížděkou 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 být 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. Všechny 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 ovládnutím svého osudu, i když v jiné poloze nežli u Pavlíny. 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, formálnější 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.