

Učení a poznání z pohledu dětí: žákovské bilance

Kvantitativní analýza poznatkových bilancí - co se vlastně naučili?

Stanislav Štech

"Poznatková bilance" je technika vytvořená B. Charlotem a výzkumným týmem ESCOL z Paříže, pomocí níž zjišťujeme poměrně volnou, neprestrukturovanou odpověď žáků na jednoduchou otázku: "Od narození až doted" jste se naučili mnoho věcí. Zamyslete se, které to jsou. Co byste se každý ještě chtěl naučit?"¹ Instrukci vesměs zadávali členové výzkumného týmu a obvykle ji na dotazy žáků zpřesňovali nebo doprovázeli minimálními vysvětleními ("napiš vše, co chceš, co považuješ za důležité"; "nemůžeš-li všechno vypsát, napiš to nejdůležitější" apod.).

Cílem totiž není získat nějaký maximálně objektivní přehled o tom, co se fakticky děti naučily. Ostatně, sama instrukce zní tak, že je nemožné ji dodržet: děti prostě nemohou vypsát vše, co se naučily. Uvedená instrukce tak nabízí plochu, kterou může každý žák zaplnit těmi poznatky a dovednostmi, kterým přikládá největší váhu. Je však přitom donucen provést, ať již vědomě nebo neuvědomovaně, jistý výběr. Uvede to, na co prostě nezapomene, co má pro něj nějaký význam, co má smysl (práve pro něj) uvést. Naším cílem také nebylo hodnotit žáky z hlediska rozsahu a kvality jejich vědomostí, ale rozebrat a pochopit jejich vztah k poznání, k učení, ke škole, k sobě samému. Slo nám o to zjistit, jaký smysl pro ně má učení, jednotlivé druhy poznatků, jakou váhu má škola a rodina v těchto poznávacích činnostech. Kladli jsme si celou řadu dalších otázek, na něž podáváme alespoň částečné odpovědi v dalších kapitolách: jaké je místo školy v těchto poznacích a v jejich životě, jaká je role a váha rodiny nebo vrstevníků. Předmět této kapitoly se však dá vyjádřit zjednodušeně jinou otázkou: co se tedy naši žáci podle svých vlastních subjektivních bilancí naučili?

Poznatková bilance tedy není dotazník zaměřující se na zjištění faktů a eliminující přitom co nejvíc subjektivní zkreslení výpovědí, ale je to nástroj zjišťující, čemu žáci přisuzují smysl. Nemůžeme tedy bilance interpretovat jen v jejich referenční fakticitě, ale především jako sémantickou produkci.²

Celkový soubor všech žáků, kteří vypracovali své poznatkové bilance, čítá 160 dětí. Jsou to žáci končícího 7.ročníku na třech školách již prezentovaného obvodu.³ V první fázi jsme stanovili analýzou slovníku bilancí základní síť kategorií, kterou jsme srovnali s francouzskou kategoriální sítí⁴. Naše kategorie se shodují v hrubých rysech s francouzskými, což nám umožňuje provádět základní srovnání. Přesto však je třeba upozornit, že naše kategorie i některá jejich seskupení jsou jemnější, umožňují lépe diferencovat udané obsahy a také usnadňují potřebnou agregaci podkategorií a jejich přeskupování podle potřeby ověřit různé hypotézy.

Vzhledem k tomu, že jsme dosud nezvládli zakódování všech bilancí, pracujeme pouze s hrubým zakódováním 100 bilancí ze 160 celkem. Nemůžeme proto využívat úplných a definitivních údajů za celý soubor, nemůžeme ani provádět některá důležitá srovnání, sledovat korelace údajů z dotazníku s vyhodnocením bilancí. Těžko se nám tedy stanovují nějaké sociální typy žáků podle obsahové orientace poznatků či podle preference učení apod. Proto se v této kapitole neobjeví výsledky a srovnání:

- dívky vs. chlapci
- rozdíly mezi třídami
- srovnávání specifických podsouborů (např. podle socioprofesionálního statusu rodiny, podle ambicí rodiny, podle prospěchu atd.).

Prezentujeme zde pouze základní strukturu manifestního obsahu dvou třetin našich bilancí. I když se definitivní výsledky mohou v něčem lišit od nyní prezentovaných dat, domníváme se, že základní tendence distribuce poznatků a dovedností zůstanou zachovány. Chceme se zde pokusit alespoň částečně odpovědět na otázku: "co se tedy vlastně žáci naučili?"

Žáci někdy mluví spíše o tom, co se (na)učili (a co jim dělalo třeba potíže, čeho si váží, že to zvládli, a proto to uvedou). Mohou také hovořit o tom, co vědí, znají, co tvoří jejich poznání, které asociují se sebou natolik pevně, že již vstupuje do jejich sebeobrazu. Mohou tedy hovořit spíše o poznání jako o produktu. Druhým cílem této kapitoly je tedy ukázat, co se vlastně rozumí tím, když 13letý žák naší školy řekne "naučil jsem se" nebo "umím".

Kvantitativní analýza, kterou prezentujeme v základní frekvenční podobě (a pracujeme tedy s procentuálním vyjádřením ukazatelů a s průměry), stojí na vhodném systému kategorií, který musí být dostatečně úplný a výstižný, aby postihl všechny obsahy, které děti uvedly. Zároveň však musí být dostatečně jemně diferencovaný, aby hlavní kategorie nebyly příliš hrubé a nezakrývaly podstatné odlišnosti a různé způsoby "sycení" kategorie výpověďmi žáků. Také odlišné konstelace konkrétních obsahů a poznatků, ve kterých se jeden z nich vyskytuje, ukazují na různé procesy, jejichž prostřednictvím se dítě dostává do světa poznání. A jejichž prostřednictvím také dává smysl škole a své školní docházce.

Jaké obsahy se vůbec v zatím zpracované části vzorku vyskytly? Můžeme je rozdělit do 10 hlavních kategorií vztahujících se k minulosti a přítomnosti a zrcadlově symetricky nalézáme 8 kategorií pokrývajících obsahy a vyjádření zachycující projektovanou budoucnost (první dvě kategorie "minulosti" se v pasážích o "budoucnosti" vůbec nevyskytly).

Systém kategorií⁵

V textech jsme dosud identifikovali následující kategorie (podrobný rozpis všech kategorií a subkategorií včetně rozložení frekvencí viz Přílohu této kapitoly):

Minulost

11 - "Základní poznatky a dovednosti" zahrnující elementární socializaci a sebeobsluhu, většinou v rodině: chodit, mluvit, jíst, oblékat se, mýt se atd.

12 - "Rodinné úkoly" zahrnující elementární úkony v hranicích bytu, jednoduché domácí práce, drobná pomoc rodičům nevyžadující specifické dovednosti: uklízet, mýt nádobí, zalévat květiny atd.

13 - "Specifické dovednosti" vyjadřující vníkaní do každodenního světa dospělých, účast na něm. Počítáme sem orientaci v okolí bydliště, ruční práce v domácnosti, technické dovednosti, péči o sourozence, o zahradu, o zvířata, poznatky a dovednosti související s hospodařením.

14 - "Technické zájmy" představují přechodovou kategorii mezi Specifickými dovednostmi a Činnostmi volného času. Patří sem jednak práce s počítačem a ostatní typické technické zájmy (např. modelářství, fotografování).

15 - "Činnosti volného času" zahrnující vše, co se týká zábavy a hry, dále tábormnictví a turistiky, sportovních a kulturních aktivit.

16 - "Intelektuální a školní činnosti" zahrnující jednak obecné výrazy vystihující poznávání a učení, jednak elementární školní dovednosti (trivium), dále vlastní obsahy, ať už jde o názvy školních předmětů, konkrétní obsahy, jež jsou zjevně či velmi pravděpodobně součástí učiva, předmětů či byly získány ve škole ("*poznat dějiny svého národa*"; "*vyznat se v mapě*") a vědomosti a obsahy nevztážené k učivu ("*jak se staví dům*"; "*znát zvířata a rostliny*"). Součástí této kategorie jsou také metodologické a normativní poznatky, schopnosti (vztahující se k žákově schopnosti plnit povinnosti, respektovat pravidla, myslet a vypracovávat si nástroje k jejich plnění).

17 - "Společnost, příroda, náboženství" zachycují poznatky a dovednosti vyjadřující vztah k těmto tématům, např. "*zajímat se o dění v našem státě*", "*šetřit přírodu*" apod.

18 - "Sociálně-vztahové poznatky a aktivity" zachycující základní přizpůsobení sociálnímu životu, respektování druhých, chápání a rozumění lidem, lásku, negativní zkušenosti a konflikty atd.

19 - "Osobní vývoj" se týká všech non-intelektuálních - charakterových, afektivních, motivačních ad. charakteristik, činností a obsahů. Důraz je zde položen na "jaký jsem", "kdo jsem", "jak prožívám". Rozdíl oproti kat. 18 spočívá v tom, že druzí lidé nejsou v těchto obsazích bezprostředně přítomni, např. "*naučil jsem se vyhrávat i prohrávat*", "*umím uznat svoji chybu*", "*vím, co je to usmívat se na svět*".

20 - "Sebehodnocení" v této kategorii skórují všechny výroky zabývající se tím, kolik se pisatel naučil, kolik mu ještě chybí, vyjadřující míru spokojenosti se sebou samým ("*je toho ještě moc a moc, co bych se chtěla ještě naučit*")

Budoucnost se v textech našich dětí neprojevuje vůbec obsahy a poznatky z elementární socializace (korespondujícími s kat. 11), ani nějakými "rodinnými úkoly a dovednostmi" (kat. 12). Proto jsme pracovali s

následujícími kategoriemi (jejich podrobnější vymezení je shodné s tím, které je uvedeno výše s jedinou výjimkou - vždy jde o přání, projekt, výhled do budoucnosti):

23 - "Specifické dovednosti"

24 - "Technické zájmy"

25 - "Činnosti volného času"

26 - "Intelektuální a školní činnosti, vzdělání a vědění"

27 - "Společnost, příroda, náboženství"

28 - "Sociálně vztahové poznatky a aktivity"

29 - "Osobní vývoj"

30 - "Obživa, práce, profese"

Poněkud samostatnou kategorií byla kategorie 31, do které jsme zařazovali reakce žáků na situaci psaní bilance. Tyto výroky, ne příliš časté, měly někdy podobu výzvy k dialogu, byly otázkou na výzkumníka, či pokusem o komunikaci s ním na metatéma - "co to znamená psát bilanci" ("*To, co jsem napsala, si asi přečtete i v dalších papírech*"; "*ale dále už psát nebudu, ba dokonce nemůžu, vždyť jsem vypsala jen desetinu toho, co umím, a už mě bolí ruka*").

Základní procentuální rozložení obsahů, poznatků a vědomostí uvedených žáky je obsaženo v příloze. Celková suma položek činí 2826, což dává průměr **28,25** položky na jednu bilanci. Ve srovnání s francouzskými dětmi je tento počet 2-3x vyšší.⁶ Na první pohled je to dáno převahou výřků majících podobu seznamů infinitivů označujících určitou dovednost, vědomost či poznatek. V těchto bilancích se vždy vyskytuje větší počet jednotek, než v bilancích žánru úvaha či vyprávění.

Texty bilancí mají tedy rozmanitou podobu. Především z hlediska délky a žánru. Podívejme se na ukázkou žánru, který převažuje - na "výčet":

I mluvit, chodit, běhat, jezdit na kole, plavat, hrát volejbal, tenis, mít ráda zvířata, číst, psát počítat, udržovat hygienu, mít ráda přírodu - les, uklízet, vařit, dívat se na televizi, zčásti anglicky a rusky, hrát na kytaru, nakupovat, zacházet s nůžkami, kladivem, kleštěmi, pilou atd., obsluhovat magnetofon, video, televizi, trochu počítač, lézt přes plot, některé gymnastické prvky, jezdit na pramici, veslici, kolečkových bruslích, skateboardu. Postarát se o sebe na táborech, trochu v přírodopisu, matematice, zeměpisu, fyzice, chemii, dějepise, atd., česky, mít ráda kamarády, rodiče, prarodiče.

2 umět dokonale alespoň dva světové jazyky, dosáhnout úspěchu v mém zaměstnání, naučit se špičkově hrát volejbal, řídit auto, naučit se ovládat koně a možná si i nějakého koupit, mít dva psi. (bilance č.203).

Takovéto bilance vypadají jako strohý účetní výkaz ("bilance"), kde krátký 4-5 řádkový text může z kvantitativního hlediska obsahovat více jednotek než stránková úvaha s prvky výřtu. Ukažme si jednu jako příklad:

*I Základní potřeby života např. mluvit, přemýšlet atd
Základní znalosti číst, psát, počítat, znalosti o přírodě a vědách.*

Celkově se alespoň trochu orientovat v tomto prapodivném životě.

Naučili jsme se přijímat "rány" od života. Vytvořili jsme si různé instinkty nebo pudy. Dále různé věci které potřebujeme k tomu abychom kulturně žili.

Celkově jsme se naučili nejrůznější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo víc někdo méně.

Zdá se mě téměř nemožné vypsát alespoň tématicky vše co jsme se naučili. Na světě existují bylíóny informací které si člověk musí pamatovat. A k tomu přibývají další protože člověk má svůj koníček nebo "hoby". Já mám velice rád chemii doma mám svou laboratoř. Snažím se vzdělávat se v tomto oboru a snažím se celkově vytvářet v sobě zásobu informací. Z nám toho ovšem daleko víc ale dále už psát nebudu ba dokonce nemůžu vždyť jsem vypsál jen desetinu toho co (člov) umím a už mě bolí ruka. (bilance č.215).

Některé bilance jsou zjevně reakcí na "školní zadání" a pokusem o slohový útvar (úvaha, vyprávění). Většina jich však vypovídá o "doslovné" reakci žáků. Jak to řekl jeden z

Co stojí za řeč ?

V tabulce výsledků (viz přílohu kapitoly) na první pohled dominují kategorie 15 a 16, které dohromady zabírají téměř polovinu všech bilančních položek (47 %). Znamená to, že činnosti ve volném čase a obsahy a činnosti školní a intelektuální se podle běžných předpokladů odrazily také v bilancích a charakterizují naše žáky. Tohle konstatování je však příliš povrchní a banální a je nutné ho přiblížit pohledem na váhu subkategorií i na konkrétní podoby "jednotek", které tento vysoký výskyt zajišťují.

V pořadí četnosti následují kategorie 11 - elementární vědomosti a dovednosti (18,8%) a 13 - specifické dovednosti (14,6%). Výskyt obsahů v dalších kategoriích je nízký. Zejména je pozoruhodná nízká četnost položek vyjadřujících učení a poznání ve formativním, osobnostním slova smyslu (18- sociálně vztahové a afektivní; 19 - osobní rozvoj a 20 - sebehodnocení) dohromady představující jen 12%. Překvapuje to právě v této rané adolescenci, kdy se žáci ve zvýšené míře kriticky vyrovnávají se světem, druhými i se sebou samými.

Škola v popředí - co to ale znamená?

I když nám pořadí podle závažnosti (resp. kvantitativní váhy) indikuje důležité postavení intelektuálních a školních činností a poznatků, pokusíme se toto konstatování diferencovat a tím upřesnit.

Na první pohled to vypadá, že poznávací činnosti, intelektuální obsahy a/nebo ve škole získané poznatky zanechávají v dětech poměrně významnou stopu. Sytí všechny kategorie 16 všechny subkategorie stejně ?

Není tomu tak. Největší četnosti zaznamenáváme u subkategorie 161 - trivium a 163 - vlastní školní a intelektuální obsahy.

"Základní školní poznatky" neboli trivium tvoří z 522 položek kat. 16 celých 43,3%. Skutečně hovoříme pouze o "číst, psát, počítat" a jejich variacích, resp. synonymech ("rozpoznávat písmenka; písmo; podepsat se; násobit; dělit; rozpoznávat čísla" atd.). Protože se trivium vyskytuje prakticky ve všech bilancích, je samozřejmě nutné docenit plně význam faktu, že ho děti takto často ve svých 13 letech uvádějí. Tato základní "bilanční gramotnost", tj. potřeba uvádět příffe elementární alfabeticizace v bilanci dosavadního životního poznání, se tak ukazuje jako něco, co pro děti z velké části symbolizuje či zastupuje školu či intelektuální dovednosti. U každého ze žáků zcela jistě v různé míře a

nich: "když mám napsat co nejvíc z toho, co jsem se až dosud naučil, pak je nejlepší se moc nerozpovídávat a napsat to stručně".

Úsporný seznam tak umožňuje uvést maximum poznatků. Z hlediska našeho zájmu však nelze říci, že jeden žánr je "lepší" než druhý, že text dlouhý nám řekne více než text kratší apod. I když nelze zastírat, že texty úvahové či vyprávěcí právě proto, že ukazují též volbu rozmanitějších výrazových prostředků a různých syntaktických spojení, umožňují lépe vnikat do souvislostí a poskytují více informací o žákově sebeobrazu apod.

Distribuce jednotlivých evokovaných obsahů, poznatků a činností je nicméně natolik nerovnoměrná, že nám umožňuje i při procentuálním zpracování podtrhnout některé významné rozdíly. Naše výsledky budeme srovnávat též s výsledky francouzských bilancí (francouzští žáci byli v průměru o 1 rok starší než naši; v jejich souboru jsou zahrnuty i dvě třídy odpovídající našemu 6. ročníku - pro srovnání však budeme používat vždy jen výsledků žáků starších, bližších věkem žákům našim).

jinak, ale jistě téměř u každého. Srovnajme následující dvě ukázky:

"Na prvním stupni základní školy jsem se naučil jedny z nejdůležitějších věcí: číst, psát a počítat. Tyto věci mi budou potřebné po celý život. Bez čtení bych si nemohl přečíst zajímavé noviny, bez psaní bych nemohl nic napsat a bez počítání bych si neuměl nic koupit" (bilance č. 805).

Vedle toho uveďme sice ne prostý výčet infinitivů, ale přeče jen na první pohled banalizující "už umím jako každý číst, psát a počítat;" (bilance č.811). Ono "jako každý" ovšem může znamenat jak "neumím nic zvláštního, naučil jsem se to, co se naučí naprosto samozřejmě každý", tak také "nejsem žádný hlupák, nejsem o nic horší než ti ostatní". Jestliže v první ukázce je hodnota trivia ukázána zcela jasně (jsou to věci z nejdůležitějších, protože jsou to základy sloužící "po celý život" a následuje poněkud pragmatická ukázka smyslu těchto dovedností), pak v druhé je věc výkladově složitější. Zkrátka, hypotézu o banalizaci poznávání ve škole nadmírou trivia v bilancích musíme obezřetně verifikovat dalšími postupy.

Na druhou stranu si není třeba zastírat, že většina pedagogů i badatelů očekává, že žáci uvedou v souvislosti se školou a poznáváním něco víc než jen trivium. Je tomu částečně tak.

Druhou velkou subkategorii představuje č. 163 sytící kat. 16 z 31%. Tato subkategorie přitom zahrnuje jednak přímou enumeraci vyučovacích předmětů jako celek (díleč kategorie 1631 - "já jsem se naučil: ..., matematiku, Fyziku, chemii, přírodopis, zeměpis, Čj, ..." {bilance č. 249}), dále poměrně silnou samostatnou díleč kat. "cizí jazyky" a hlavně díleč kategorie 1633 "obsahy, které jsou zjevně či vysoce pravděpodobně součástí učiva či předmětů" (např. "dozvědět se něco o dějinách; znát stavbu a funkci živočichů; znát státy a jejich hlavní města" atd.). Tato kat.1633 představuje sama 41,3% z kat.163 a 12,8% z celé kat. 16, což vypadá na nezanedbatelný podíl.

Zabýváme se tím zejména proto, že se 1633 zdá být tou kategorií, která vyjadřuje nejvíce míru žádoucího vlivu školy na osobní transformaci a využití poznatků a vědomostí. Např. 1631 - taxonomický výčet nomenklatury předmětů se přeče jen jeví jako poněkud méně přesvědčivý důkaz vlivu školy. Nabízí se nám ovšem možnost určitě agregace subkategorií. Ta může ukázat věc v jiném světle.

Kat. 1632 - cizí jazyky lze agregovat s 1631 - školní předměty, neboť se skládá z výčtu jednotlivých cizích jazyků jako vyučovacích předmětů. Pak však tyto agregované díleč =

kategorie představují 48,8% všech položek subkategorie 163 a 15,2% celé kat. 16. Polovinu všech školních a intelektuálních "obsahů" tvoří tedy pouhá reprodukce nomenklatury školních předmětů.

Zdá se, že je přítom podstatný rozdíl např. mezi "naučil jsem se matematiku, geometrii ..." (1631) a "umím vypočítat obsah čtverce" (1633). Nejedná se zřejmě o dva ekvivalentní výrazy vyjadřující totéž, ale tato odlišná vyjádření mohou odrážet odlišný poměr, vztah k tomu, co se dítě ve škole učí. Není pochyb o tom, že autor prvního výroku se také učil vypočítat obsah čtverce a že druhý ví o tom, že se naučil matematiku či geometrii jako předmět. Tito dva žáci se tak neučí jen každý jinak tutéž věc, ale možná, že se učí různé věci.⁷

V našem souboru dat jsme bohužel nemohli provést některá srovnání mezi školami či třídami různého typu, specializace či orientace, která by byla analogická s francouzskou konfrontací populace Saint-Denis a Massy (dělnická a imigrantská čtvrt' ve srovnání s výběrovou třídou ve čtvrti střední vrstvy). ESCOL si totiž při identifikaci různých vztahů k poznatkům a intelektovým činnostem vypomáhá takto rozvrženým kontrastním vzorkem. Přesto i z našich dosud zpracovaných dat je cítit větší distanci a menší stupeň propracovanosti osobního smyslu určitého souboru poznatků tam, kde se užívá pouze substantiv označujících vyučovací předměty.

Nominální vymezení předmětů často zůstává u pouhého konstatování, že daný předmět žáka "baví" nebo "nebaví". Předmět prostě "je" (v jakémisi ontologickém výměru stojí před žáky, mimo ně a může je buď "bavit" nebo ne - aktivita je zde už lingvisticky na straně tohoto neosobního předmětu); může to kontrastovat s jinými předměty a poznatky, kterých se žák zmocňuje činností, a jejichž prezentace je často doprovázena hodnotícími soudy. V následující ukázce máme před sebou oba případy najednou:

"V tělocviku nejsem zase ta nejlepší, ale ani ne nejhorší, protože chodím na atletiku /běhání/, umím sportovat.

Baví mě /ve škole/ němčina, tělocvik, chemie, fyzika a výtvarka. K tomu co umím dodávám, že trochu zpívat, učit se na 1-2, umím tancovat, bavit se, smát se, překonávat všelijaké zážitky - stresy, ovládat se /pouze ve věcech, které se netýkají chování/" (bilance č.253).

Naopak slovesné formulace mohou odrážet snahu o elaboraci osobnostního smyslu určité činnosti či poznatku. A to buď vztahením jednotlivých částí či úseků učiva mezi sebou (nalezení návazností, předpokladů jednoho poznatku pro druhý), uvedením toho, co lze s daným poznatkem nebo zkušeností "dělat" či jak ho vztáhnout pro život vůbec.

"V matematice jsem se naučila sčítat a odčítat, dělit a násobit, prostě základy. V češtině jsem se naučila vyjmenovaná slova, které mi pomůžou k psaní měkkého a tvrdého i,y. Prostě v každém předmětu jsem se něčeho naučila" (bilance č.244). Žákyně demonstruje jasně, čeho je schopna v daném vyučovacím předmětu, co umí nebo bude umět dělat, jak na sebe některé činnosti uvnitř soustavy poznatků oboru navazují a tím dostávají nějaký smysl (vyjmenovaná slova pro správný pravopis; základní aritmetické operace vymezené jako "prostě základy"). Jiný příklad ukazuje blíže nespecifikovanou užitečnost "pro život", tak často zmiňovanou žáky v rozhovorech. Takže i básničky nebo rýsování nabývají touto užitečností v životě určitého smyslu:

"Naučila jsem se všemu co potřebuju k životu ... Všechno co se ve škole učíme budeme potřebovat v životě. V českém jazyce jsem se také naučila různé básničky a vyjmenovaná slova. V matematice jsme se naučili rýsovat a počítat." (bilance č.245).

Jako kritérium větší osobní práce nad osvojovaným obsahem nám zde může sloužit konkretizace poznatků (vypočítat obsah čtverce; narýsovat obrazec; umět vyjmenovaná slova). To však zároveň může v některých

případech signalizovat neschopnost jít za volné seskupení několika nesouvisejících operací a vypracovat si obraz systematického souboru poznatků, kterým je třeba matematika. Pomocným kritériem zde může být snad skutečnost, zda nominálně uvedené předměty jsou prezentovány v celé sérii (matematika vedle fyziky, chemie, dějepisu apod.), která se čte téměř jako seznam předmětů na rozvrhu hodin, nebo samostatně (viz již zmíněný hoch č.215 "Já mám velice rád chemii, doma mám svou laboratoř. Snažím se vzdělávat se v tomto oboru ...").

Na rozdíl od Charlota se nám zdá, že je v našich textech obtížné vést rozlišení základního vztahu k poznání podle dvojice "substantiva vs.slovesa". Jistý posun objevujeme právě v možnosti srovnání dílčích kat. 1631 a 1633, tedy v konkretizaci zacházení, používání a operování s obsahy. To přitom nemusí znamenat jen Charlotem ad. kritizované utilitární posouvání smyslu poznání v určité disciplíně.⁹

Shrňme tedy: škola se objevuje výrazně v popředí, avšak je reprezentována v bilancích v "triviálně-nomenklaturní" artikulaci z 58,4% (kategorie 16 je tedy sycena téměř ze 60% triviem a názvy jednotlivých vyučovacích předmětů - s drobnou výjimkou obecného označení "cizí jazyky", které také skórovalo v dílčí kategorii 1632). V celku všech bilancujících položek pak představuje toto specifické vymezení školy 13,6%.

Na závěr si ještě všimněme jedné podoby školního vlivu. Škola bývá často ztotožňována s institucí návodnou a normativní, která by měla naučit spíše jak se učit, jak si organizovat čas a metody práce. Měla by formovat kritické myšlení a schopnosti analyzovat sebe sama v procesu poznávání. Taková škola (subkat. 164) však vystupuje v textech našich žáků jen okrajově - 9,2% všech obsahů kategorie 16. Stojí navíc za zmínku, že sama subkat.164 je tvořena zejména dvěma vnitřně ne zcela sourodými dílčími kategoriemi. Spíše disciplinující funkci školy zachycující 1641 ("splnit povinnost, vyhovět požadavkům"), která představuje 31% sledované subkat.164. A vedle toho spíše kognitivní a metakognitivní dispozice zachycující dílčí kategorie (1644, 1645, 1646 - "myslet kriticky a logicky; umět se vyjadřovat"), které tvoří 58% ze 164. Tuto subkategorii lze považovat za důležitou, protože indikuje míru vědomého zvládnutí vlastního vztahu k poznání a učení, tedy naznačuje stupeň zvládnutí autoregulačních procesů.⁸ Náš nízký výskyt uvedených dovedností spíše nasvědčuje sporadicky se objevující distanci odlišující vlastní já od situací, v nichž se utváří.

Jak je důležitý volný čas.

Řekli jsme, že kat. 15 (a k ní je nutné připočítat i kat. 14 - technické zájmy) tvoří stejně významnou kategorií nejčastěji se vyskytujících položek jako školní a intelektuální činnosti a poznatky (přes 25% všech uvedených jednotek). Z hlediska kvantitativního tedy nelze rozhodnout "spor" o větším významu jedné či druhé sféry ve prospěch jedné z nich.

Uvnitř "volného času" jednoznačně převažují dvě subkategorie. Sportovní aktivity a dovednosti (154) tvoří 56,9% souboru "volný čas" (a dokonce ještě 13,4% všech bilancujících položek). Vedle toho kulturní aktivity a dovednosti (jak aktivní, tak pasivní skórují v subkategorii 155) představují 20,8% položek z volného času. Dohromady tyto dvě nejsilnější subkategorie představují 77% kategorie 15.

Z jednotlivých sportovních aktivit a dovedností dominují plavání, jízda na kole, fotbal, tenis a lyžování. Žáci obvykle uvádějí tyto své "zisky" a dovednosti v podobě infinitivů, většinou v sériích kumulujících se sportovních dovedností:

"Také hrají rád fotbal, tenis, stolní tenis, (plavu) volejbal, plavání" (bilance č.238).

Do této kategorie jsme zahrnovali činnosti a dovednosti odkazující k pěstování (organizovanému, děledobému) sportovní aktivity a to cílevědomě nebo na vyšším stupni náročnosti. Nepočítali jsme sem tedy např. "běhat", "skákat", ale skórovalo zde "běhat vytrvale" či "skákat do dálky". Uvnitř kategorie převažují mičové hry (cca 25% všech sportovních aktivit). Je vysoce pravděpodobné, že tyto hry jsou pěstované organizovaně, v oddíle či v kroužku - těžko si v Praze představit volejbal či fotbal provozovaný jinak. Výsledky ukazují na význam sportovních aktivit pro celkovou bilanci: více než osmina všech uvedených obsahů se týká sportu. Tato "náplň volného času" tedy je něčím, co přinejmenším kvantitativní vahou překračuje pouhé "vyplňování" prostoru definovaného negačně jako čas, který není věnován opravdovému poznávání a rozvoji ("volný čas" vs. čas "seriózní práce").

V poněkud menší míře vystupují v bilancích kulturní aktivity. Patří sem nejběžnější "kreslit", "zpívat", "hrát na kytaru". Také jsme sem ovšem řadili "dívat se na televizi", "poslouchat hudbu" nebo "fandit hudebním skupinám". Předpokládáme-li totiž, že se to žák musel "naučit", resp. že to - a ne jiné věci - uvádí ve své bilanci, ztrácí smysl rozlišovat aktivní a pasivní formy kulturních aktivit.

Naše zjištění odpovídá běžně známým skutečnostem: sport a kultura jsou dva hlavní způsoby, kterými lze "zaměstnat" děti v mimoškolním čase - jednu pětinu kulturních činností představují určitě organizované aktivity v LŠU, klubech apod. Na druhou stranu se objevuje velké množství neorganizovaných nebo těžko organizovaných aktivit: "poslouchat hudbu", "dívat se na filmy", "číst přírodopisné knihy" atd. Znamená to relativně spontánní provozování těchto činností žáky, kteří se takto charakterizují (uvědomíme-li si častý odpor rodičů, je i "dívaní na TV" něco, co se dobývá, vybojovává, co se učí - byť ne v onom školském pojetí, a co zaslouží být uvedeno v osobní bilanci).

Kulturní aktivity jsou méně často uváděny v sérii, častěji než u sportovních se objevuje doložené, argumentované sdělení typu:

OBSAH	Praha	SD	Ma
Základní poznatky a dovednosti	18,8	5	6
Každodenní činnosti	26,6	16	5
Sportovní a kulturní činnosti	18,3	7	9
Školní a intelektuální činnosti	23,3	32	58
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti	12	35	19

Praha - výsledky z bilancí 100 žáků v našich školách
SD - výsledky bilancí nasbíraných ve čtvrti Saint-Denis v Paříži (viz výše charakteristika čtvrti)
Ma - výsledky bilancí žáků ze čtvrti Massy-Palaiseau v Paříži (idem).

Z tabulky je zřejmé, že se musíme blíže zabývat kategorií "každodennosti". Je jasné, že zatímco u sociokulturně "lepších" žáků z Massy jasně dominují obsahy intelektuální a školní a významněji jsou také zastoupeny sociálně vztahové a osobnostně rozvojové schopnosti a dovednosti, pak v Saint-Denis stojí v bilancích rovnocenně v popředí zejména vyrovnávání se se sociálním světem a sebou samým (resp.

"Ráda také maluji nebo vybarvuji různé obrázky né však ve škole. Tam nám totiž zadají co máme malovat a to mě nebaví. Já ráda maluji to co se mi líbí a co mě napadne" (bilance č.236).

Ostatní výroky, dohromady tvořící jednu pětinu kategorie 15, jsou složeny z obecných či rodových výrazů týkajících se her, zábavy a zájmových činností v přírodě.

Z hlediska "bilanční váhy" se tak aktivity ve volném čase řadí po bok školních a intelektuálních činností na čelo. Řečeno jednoduše: to, co žáci poznají a naučí se ve škole či pod jejím vlivem, je stejně významné jako zisky pocházející z aktivit ve volném čase. To by stavělo "školu" i volný čas do velice příznivého světla.

Je však nutné upřesnit jednu věc. Kategorie 15 není totožná se sumou "všeho mimoškolního poznání" ! Provedeme-li agregaci kategorií tak, jak ji v hrubější podobě než my provádí skupina ESCOL, pak musíme do tzv. základních a každodenních činností přičíst ještě specifické dovednosti a aktivity volného času. Vznikly by nám tak jakési tři superkategorie:

I. Základní poznatky a dovednosti a mimo školu, ve volném čase, získané dovednosti

II. Školní a intelektuální poznatky

III. Sociální a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti.

V tomto kontextu radikálně klesá význam školních a intelektuálních obsahů. Na prvním místě se ocitá kat. I (63,7%) a na druhém kat. II (23,3%). Na kat. III pak zbývá poslední místo s necelými 12% výskytů. Největší rozdíl je ve francouzském souboru právě u kategorie III, kde se frekvence pohybuje od 20 do 35% u 14letých žáků. Charlot však v závěrečné výzkumné zprávě¹⁰ provádí ještě další redistribuci a nově seskupuje kategorie "roztržením" kategorií obsažených v naší 15. Dospívá tím k vytvoření nové zajímavé kategorie "**každodenní činnosti**". Srovnáme tedy naše výsledky získané analogickým postupem s daty francouzskými (výsledky jsou uvedeny v %):

práce na sobě) a školní/intelektuální obsahy. Ty jsou však v bilancích uváděny v jiné podobě než v Massy (více konkrétně situační a méně "objektivované" - viz poznámka 8). Žáci v SD věnují o to více "práci na sobě" a vztahům s druhými, o co méně investují do intelektuálních obsahů. Každodenní činnosti a dovednosti se sice objevují 3x více než v Massy, ale přesto nejsou v celém souboru SD nijak výrazně zastoupeny. Připomeňme, že v Massy se první dvě kategorie "obyčejného života" vyskytují zanedbatelně, sportovní a kulturní aktivity představují necelou desetinu.

Naši žáci se od obou souborů odlišují. Jednak velice vysokým podílem elementárních základních poznatků a dovedností a také každodenních činností spojených s prací v rodině a osvojováním specifických dovedností zajišťujících existenci v každodenním životě. Nízký se náhle jeví výskyt školních a intelektuálních činností a zejména sociálních a osobnostních dovedností. Věnujme se tedy nejprve podrobnější analýze základních dovedností a "každodennímu životu".

Význam elementární socializace a potřeb každodenního života

Nejelementárnější poznatky a dovednosti (často až fyziologické povahy) jsou třetí nejfrekventovanější kategorií (18,8%). Nejčastěji žáci uvádějí "mluvit", "chodit", ale také "jíst" a základní hygienické úkony. Lze si položit podobnou

otázku jako u vysoké četnosti trivna. Proč žáci uvádějí tyto "samozřejmé", banální obsahy?

Možná je to zcela legitimní. Vždyť se může jednat o dovednosti, které již zvládli a se kterými měli nějaké problémy ("mýt se", "mýt si ruce před jídlem") či na ně vychovatelé kladli velký důraz. K této úvaze nás vede hypotéza Rochexe, že žáci neuvádějí v bilancích ty obsahy a činnosti, které již perfektně zvládli nebo které jim nečinily potíže. Některé však považují za nutné uvést z téměř "antropologických" důvodů: aby se jedinec vymezil "jako člověk", musí vykázat jako *conditio sine zvládnutí elementů socializace*. Každopádně se tyto obsahy objevují prakticky v každé bilanci.

Možná k tomu přispívá i instrukce (co ses naučil "od narození až doteď"), která pisatele upozorňuje i na ranou socializaci. A ta je naplněna zvládnutím v té době náročných úkolů: mluvit, chodit atd.. Jakoby nám tím žáci připomínali své lidství, svůj základní antropologický rozměr.

Vnučuje se ovšem také otázka, zda tak vysoký výskyt základních poznatků a dovedností nevypovídá o "banálnější" vztahu našich žáků k poznání a učení. Podívejme se na výše uvedenou tabulku srovnávající oba francouzské soubory s naším.

Jak v Saint-Denis, tak v Massy figurují prvky elementární socializace minimálně. Rozdíl je markantní: naše děti uvádějí těchto obsahů 3-3,5x více. Zdá se, že jde o poznatky a dovednosti, které nestojí za to uvádět francouzským žákům (z jakých důvodů, to není jisté!). Francouzské bilance, které jsou esejističtější a více reflektují skutečnosti ze sociálního života a zkušenosti s místem jedince v institucích, jsou také dlouhodobě školsky vypracovávanou odpovědí na úkolovou situaci "psaní bilance". Tento typ odpovědi je odlišný u nás (napsat maximum věcí, co nejstručněji, být fakticky, informačně co nejvýkonnější) a ve Francii (vypsat, zdůvodnit, argumentovat). Přesto se nemůžeme zbavit dojmu jisté banalizace vztahu k poznání, jak ho podávají naši žáci. Nicméně určitější soud závisí na dvou věcech.

Nejprve na celkovém tvaru a podobě bilance, tj. v jakém kontextu se elementární obsahy uvnitř bilance nacházejí. Srovnajme proto ukázky dvou bilancí:

"mluvit, číst, psát, chodit, sedět, počítat, samostatně myslet a rozhodovat se, pravopis, lyžovat, kreslit, hrát míčové hry, rozeznávat podmínky, nakupovat, zavazovat boty, oblékat se, kousat, jezdit na kole, smát se, plavat, mýt a utírat nádobí" (bilance č.200).

Vidíme prostý infinitivní výčet, kde se "mluvit, chodit, sedět" ocitají pele-mele ve společnosti "číst", "lyžovat", "nakupovat", ale také "samostatně myslet a rozhodovat se". Není znát žádná hierarchie poznatků a dovedností, ani náznak, že jedny jsou samozřejmými předpoklady pro vznik druhých apod. V další ukázce můžeme vidět jinou váhu základních dovedností:

"Každá věc, kterou jsem se naučil, je jistým způsobem důležitá ... např. naučil jsem se mluvit, abych se mohl dorozumět, naučil jsem se milovat, naučil jsem se plavat, abych se neutopil, naučil jsem se žít nebo učím se žít ...nebo už to umím? Člověk se neustále něco učí, není dne, aby něco nepochytil, nenaučil se, i když je to prkotina, jako například nové slovo nebo jak se hází nožem" (bilance č.258).

Zde se též uvádějí elementární poznatky: "mluvit", "pochytil nové slovo". Avšak v kontextu úvodu této bilance (nereprodukuje ji celou) je zřejmé, že žák provedl již určitou metareflexi a zobecněně tvrdí, že "každá věc, kterou

jsem se naučil, je jistým způsobem důležitá". Jednak z hlediska bezprostřední užitečnosti: "mluvit, abych se mohl dorozumět", jednak také z hlediska obecné schopnosti "umět žít", jejímž prizmatem viděno není vlastně nic "prkotina". Nakonec ona naléhavá otázka "... nebo to už umím ?", svědčí o celkové nejistotě, obtížnosti rozpoznat, kdy tu obecnou schopnost "umět žít" vlastně člověk zvládl. A tudíž je velmi nejisté apriori říci, co je nepotřebná "prkotina" (odpovídající námi užitému termínu "banalita") a co je důležité.

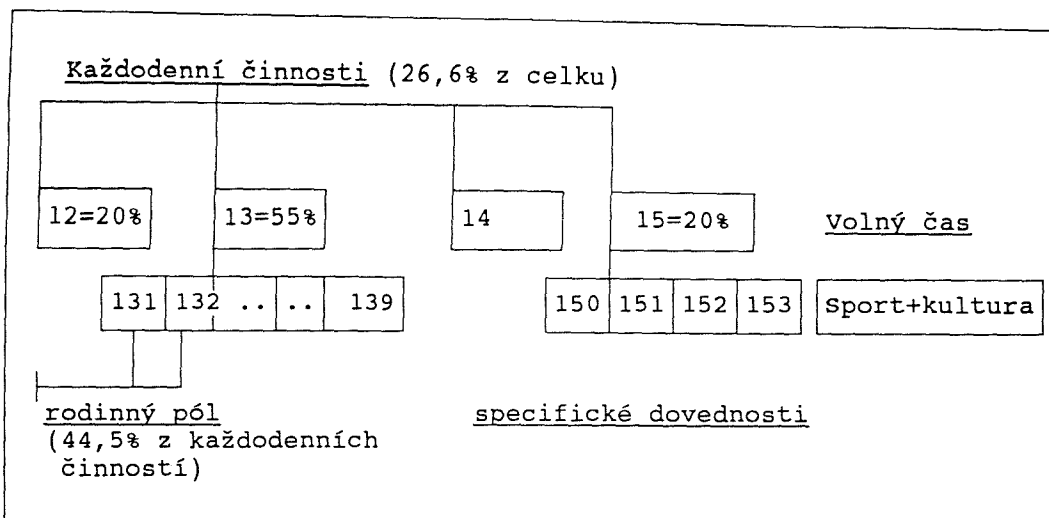
Celkový statistický ukazatel (převaha "základních poznatků a dovedností" uvedeného typu) vytrhující jednotlivé položky z kontextu konkrétních bilancí tak zdaleka nemůže být jistým podkladem pro tvrzení, že všechny bilance, kde se takové obsahy objevují (dokonce i v hojně míře) jsou odrazem jednoduchého vztahu ke světu a k poznání. Z takového ukazatele tedy nemůžeme odvozovat obecnou charakteristiku vztahu našich žáků k poznání (ostatně to platí i pro statistické ukazatele jiných kategorií) a zejména z něj nemůžeme dedukovat konkrétní individuální podoby tohoto vztahu.

Druhá věc, na které závisí náš soud, je konstelace ostatních kategorií. Čím je doprovázen vysoký výskyt elementárních obsahů u našich dětí a co naopak "kompenzuje" jejich nízký výskyt u dětí francouzských? Zdá se, že v našem souboru jsou čtyři kategorie prakticky rovnocenné. Nejvýše z nich stojí "každodenní činnosti" (tj. u nás kombinace kategorie 12-rodinné úkoly, 13-specifické dovednosti, 14-technické zájmy a z kat. 15 nespecifikované hrové aktivity). Naopak, výrazný rozdíl v opačném směru než u základních dovedností je v seskupení "sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky a obsahy": v Saint-Denis je jejich výskyt 3x vyšší, v Massy je o 50% vyšší než u našich žáků. Věnujme se tedy na závěr ještě těmto rozdílům.

Charlotovy "každodenní činnosti" se vyčerpávají kombinací našich kat. 12, 13, 14 a 150-153 včetně. Také naše děti v nich charakterizují nejprve přímo rodinné úkoly, drobnou pomoc, zejména v bytě, a jednoduché domácí a pomocné práce (jako "uklízet", "zamykat", "luxovat", "zalévat kytky" atd.). Představují jen 5,13% z celku našeho souboru.

Často ovšem plynule přecházejí do kat. 13, ve které se ocitají specifické, poněkud náročnější dovednosti, které žákovi umožňují vnikat do každodenního světa dospělých. Patří sem jak složitější pomocné práce v domácnosti, tak technicky náročnější manipulace a operace ("zacházet s pračkou, s videem", "sekat dřevo" apod.), péče o sourozence, o zvířata, o zahradu atd. Celkově je kat. 13 významná - ona sama tvoří 14,6% všech položek a jasně dominuje našemu novému seskupení "každodenní činnosti" (tvoří z něj 55%).

Uvnitř kategorie 13 jsou stále ještě významně zastoupeny domácnost a ruční práce. Dohromady s otevřeně "rodinnou" kat. 12 tak tvoří jakýsi rodinný pól učení a poznávání (jde o kat. 12+kat.131+kat.132). Ten sám o sobě představuje 44,5% každodennosti; jinak je jeho podíl na celku zhruba 12%. Činí tedy tolik, co celý soubor sociálně vztahových a osobnostních poznatků. Každodenní aktivity tak mají svůj významný rodinný pól a vedle toho druhý pól specifických dovedností vázaných na zvládnutí nějakého nástroje, nějaké speciální vědomosti, znalosti apod. (kutilství, zacházení s věcmi, ovládnutí světa věcí a přírody). Tyto dovednosti nejsou typicky "zájmové" či získávané organizovanými činnostmi ve volném čase. Vyznačme si právě uvedené přehledně:



Uvnitř souboru specifických dovedností vynikají hlavně technické dovednosti a manipulace s nástroji (spíše chlapci) a drobné rodinné výpomoci, domácí práce a péče o sourozence (spíše děvčata). Zajímavé je, že tento pól každodennosti je poměrně silně diferencovaný. Byli jsme nuceni vytvořit zde celkem 17 subkategorií a dílčích kategorií. To je stejně množství jako u kategorie školní a intelektuální obsahy (18-19 kategorií), kde je však členění tohoto světa dáno apriori; ten je ze své definice strukturován (vyučovací předměty, úseky látky, formalizovaný svět vědění, nároky na formativní efekty) a dětem předkládán v této diferencované podobě jako zadání. Svět každodennosti je samozřejmě také určitým způsobem institucionálně zadán, ne však tak normativně a hlavně ne tak uniformně (pro všechny stejně). Proto je nutné tuto pestrost "každodennosti" vyzdvihnout, neboť se neredukuje jen na obtížné situace zápolení se životem, zvládání ubíjející rutiny apod.

Je pro nás totiž otázkou, zda interpretovat vysoký výskyt "každodenních aktivit" tak, jak to činí Charlot pro vysvětlení rozdílu SD (16%) vs. Ma (5%). Podle něj děti ze SD nezmiňují tyto činnosti a dovednosti více proto, že by pro ně byly významnější, ale proto, že každodennost představuje a vytváří v jejich životě problémy, jejichž řešení si vyžaduje osvojení specifických dovedností a poznatků.

Tuto interpretaci nemůžeme v tuto chvíli sice na datech zpochybnit, ale přesto připomeňme jinou možnou. Ve srovnání se školními a intelektuálními obsahy i s dalšími poznatky a dovednostmi představují každodenní aktivity srozumitelné, jednoduché, "užitečné" poznatky, které jsou v našich podmínkách možná méně nutné pro každodenní životaběh, jsou však subjektivně významné, neboť dodávají jedinečnou individuální kompetenci (na rozdíl od trivie či jednotlivých předmětů, na rozdíl od základních dovedností atd., které si musí osvojit každý, se třeba sekat dříví na špalku každý naučit nemusí).

Na druhou stranu můžeme převzít Charlotovu interpretaci a "prodloužit" ji až k nám: zjištěný rozdíl pravděpodobně odráží rozdílné životní podmínky. Naše děti méně operují s "předměty" poznání a vědění a daleko méně "uvažují o sobě" v té rozvinuté reflektované podobě, jak ji objevujeme ve francouzských bilancích. Naopak, jsou zapuštěni poněkud více v každodennosti prostřednictvím činností s méně ideálními předměty.

Práce na sobě - co je hlavním problémem ?

Přemýšlet o vztazích k druhým lidem, o tom, co vyžadují, co je třeba pro zapojení do nich umět a osvojit si, souvisí s přemýšlením o sobě a s určitou prací na sobě. Proto také rozdíl mezi kategoriemi 18 - sociální vztahy a 19 - osobní

rozvoj je jen relativní. Je dán relativně větší či menší přítomností či absencí druhých osob v uvedené dovednosti či charakteristice osobnosti. Také relativně samostatná kategorie 20 - sebehodnocení, patří ke dvěma předešlým. Důvod pro její oddělení tkví v explicitním a výrazném upozornění na přítomnost hodnotícího bilancování žáka (tím je vlastně celá tato kategorie další "položkou" v kat. 19). Proto také pracujeme s celým seskupením jako se souborem kategorií, jimž je společný zřetel (sociálně) formativní.

Obsahy zde nejsou ani činnostní či operační, ani kognitivní či pojmové, ale dispoziční osobnostní produkty (či použitelné a používané vzorce chování), které si bilancující žák uvědomuje. On sám je produkuje jako výsledek vlastních interpretací chování druhých a svých postojů a reakcí na ně v různých situacích. Dá se předpokládat, že jejich vysoký výskyt je typický pro adolescenci a také by nás neudivil (viz francouzské výsledky). Kat. 18 však vykazuje 6,1% a kat. 19 + 20 jen 5,8% všech položek.

V oblasti sociálně vztahové a afektivní stejnoměrně dominuje základní přizpůsobení sociálnímu světu ("chovat se slušně ve společnosti"; "naučit se samostatnému životu ve společnosti"), respektování druhých a pozitivní etické zásady ("vycházet s lidmi"; "pomáhat starším"; "nelhat"). V popředí se též objevují zkušenosti a poznatky ze života v kolektivu a s přáteli ("kamarádit se"; "nerozvracet kolektiv kvůli sobě"), ale i negativní poznatky a etické zásady ("prát se"; "závidět").

Žáci jednak obecně avizují zvládnutí základní adaptace, poměrně řídké však konkretizují další dovednosti. Málo významné místo (znovu opakujeme: odvozené z kvantitativní váhy) přisouzené těmto poznatkům a dovednostem souvisí zřejmě i s menším odstupem či metapozicí vůči vlastní osobě. To je na druhou stranu potvrzováno již zmíněnou převahou "akčních", činnostních obsahů (základní socializace, každodenní aktivity, volný čas). Jde však jen o nejistou hypotézu, kterou je třeba dále prověřit.

Celkově se zdají převažovat adaptační činnosti a dovednosti ve vztahu k druhým (u subkat. 181 je to jasné, ale též 182 - poslouchat, podřizovat se; 183 - mít úctu, tolerovat, "nebýt protivný okolí"; 187 - chovat se přátelsky, nerozvracet kolektiv ...). Také charakterizování sebe sama spočívá v různých dovednostech a poznacích, jak zvládat situace ("uznat svou chybu"; "být odvážný", "samostatný", "sebe-kontrolovat se", "neztratit hlavu", "vyrovnat se s problémy" a konečně třeba - "přemýšlet nad tím, co udělám nebo jsem udělal").

Přímé úvahy nad životem, světem a smyslem života se vyskytují spíše řídké. Nejsou tedy uvědomělým obsahem poznání žáka.

Charlot pro francouzské žáky zdůrazňuje zejména koncept "distinkce" (rozdlišování, citlivost na různost). Toto

"rozlišování" se projevuje v zaujímání distance (odstupu) od situací a činností, v nichž je jedinec jakoby "pohlcen", s nimiž "splývá" (viz též poznámku č.8). Uvedená distance však podle Charlota neslouží jen správné adaptaci a volbě prostředků jednání. Zdůrazňuje, že u francouzských žáků představuje také nedůvěru, obavy, opatrnost.

Pro francouzské žáky ve výzkumu skupiny ESCOL je, zdá se, důležité rozlišovat, vyčleňovat sebe, pracovat na sobě i na "objektivovaném" světě, aby se uchránili a obstáli v ohrožujícím a náročném světě a byli úspěšní. Pro naše žáky se zase zdá být důležitým osvojit si ty vědomosti, dovednosti a dispozice, které jim umožní hladkou adaptaci a tím přechod k autonomii.

Pohled do budoucnosti

Již jen velmi stručně se podívejme na to, jak se mění distribuce obsahů uváděných žáky, když jde o očekávání, přání či představy o poznacích, učení a zkušenostech, které by měly teprve přijít.

Již jsme naznačili, že celkový počet uváděných položek je výrazně nižší (20% z celku všech uvedených, tj. bilancujících i projektujících). Jednoznačně dominují činnosti školní a intelektuální (kat. 26) - představují 27,65% všech projektovaných poznatků a dovedností. V popředí přitom stojí dvě dílčí kategorie subkategorie 263. Již ne trivium, ale spíše "obsahy": jednak 2632 - cizí jazyky, které jsou hlavní dominantou subkategorie a dále 2634 - obsahy a dovednosti nevztahované k učivu ("naučit se znakovou řeč"; "znát všechny rostliny a živočichy").

Systematicky se opakující přání zvládnout cizí jazyky je zřejmě projevem současné společenské situace (otevření se světu, možnost i nutnost komunikovat).

Jestliže znovu sestavíme již jednou použitou tabulku, vidíme jasně některé změny:

Bilance Budocnost		
Základní poznatky	18,8 %	0
Každodenní činnosti	26,6 %	19,3 %
Sportovní a kulturní činnosti	18,3 %	14 %
Školní a intelektuální činnosti	23,3 %	27,6 %
Sociálně vztahové a osobnostně rozvojové poznatky; výroky o bud. profesi (kat. 30)	12 %	37,4 % (bez "profese" 24,5 %)
Kat. 30 (výroky o budoucí profesi) samostatně		12,9 %

Především logicky zmizela kategorie týkající se elementární socializace a základních dovedností. Podíl každodenních činností také poklesl téměř o třetinu. To všechno jsou tedy dovednosti a poznatky, s jejichž osvojováním do budoucna děti příliš nepočítají. Vždyť jde většinou o velmi "dětské" dovednosti, zatímco naši respondenti ve svém vývoji směřují opačným směrem: ne k elementárním, ale k složitějším dovednostem, ne k výpomocným, ale k samostatným, seriózním činnostem (řídít auto, létat na rogallu, postavit se na vlastní nohy), ne k rodinným, ale na okolí vázaným vědomostem a dovednostem atd.

Největší změnu však představuje nárůst obsahů sociálně vztahových a osobnostně rozvojových. Připočteme-li k této kategorii i kat. 30 - výroky o profesi, práci, zaměstnání (což můžeme učinit, protože tyto výroky vlastně podávají určitý osobnostní projekt, dokreslují charakteristiku žáka), pak tento nárůst je trojnásobný. Zdá se být logické, že v projektování budoucích poznatků, dovedností a zkušeností, které by žáci chtěli získat, výrazně vzrostly právě tyto. Jde o poznatky, které by jim měly umožnit samostatně zvládat svět, vyznat se v něm, najít uspokojivou práci a partnerský vztah :

"Měl by se každý asi ještě naučit přizpůsobovat a chovat vůči těm druhým, jelikož to ještě neumíme. Proto deme furt za svým a často narazíme do zdi a nenecháme si ani poradit. Já sám bych se chtěl naučit vychovávat a předávat vědomosti mladším, jelikož bych chtěl vystudovat FTVS a jít učit na nějakou školu a nebo dělat trenéra. Chtěl bych se také naučit poznávat lidi, s kterými bych chěl prožít život, prostě poznávat ty pravé kamarády. A poznat(vat) tu pravou holku, kterou bych si vybral jako partnera na celý život" (bilance č.802).

Partnerské vztahy a rodina, vlastní profese, vztahy s ostatními lidmi - to jsou hlavní osy života, které logicky děti při opouštění školy identifikují jako důležité. Objevilo se to tedy i v našich výsledcích. Objevují se spíše přání a představy stojící na zdůraznění autonomie zrcadlící jistou otevřenost či spíše neobsahující vědomí překážek a možných potíží. Méně či téměř vůbec se nevyskytují obavy a strach. Budoucnost je většinou líčena velice "otevřeně".

Závěr

Děti z našeho souboru uzavírají jednu kapitolu svého života a jak jim říkají dospělí: "vše leží před nimi". Není to tak úplně pravda. Právě jsme se snažili ukázat, že hodně je už za nimi. Každý z nich si již něco vytvořil svým vlastním řešením střetu různých světů. Patří sem interpretace vlastní minulosti, včetně rané socializace; svět každodennosti s jeho

nepozorovaným, "plíživým vlivem"; a samozřejmě svět poznávání a svět školy. To vše vstupuje jaksi "za pochodu" do řešení základních otázek budování identity adolescenta. To je však už předmětem jiných kapitol této výzkumné zprávy¹¹ a k odpovědi na tyto otázky kvantitativní analýza poznatkových bilancí zdaleka nestačí.

Poznámky

¹ Charlot, B.; Bautier, E.; Kohn, R.; Rochex, J.-Y.: Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Université Paris 8 - Saint-Denis, février 1992 (závěrečná výzkumná zpráva). Autoři vysvětlují problémy se zněním instrukce na s.176; jejich instrukce měla dvě verze a byla také několikrát upravována. Česká verze instrukce je námi mírně přizpůsobena; je kombinací verze aplikované v Massy ("od narození až doteď jste se naučili ...") a v Saint-Denis ("a co byste se chtěli ještě naučit?").

² Cit.d., s.175.

³ Viz kapitolu této zprávy: Moravcová, D.: Pasportizace škol. Šlo o školu Žlutou, Modrou a Zelenou.

⁴ Charlot, B. et al., cit.d., s.177-178. Francouzi nepracují vůbec s obsahy budoucnosti, některé kategorie vyčleňují samostatně (např. sportovní činnosti a dovednosti) a celkově jednotlivé kategorie méně diferencují.

⁵ Základní třídění "slovníku" bilancí, které představuje náš kategoriální systém, připravil M. Rendl. Vycházeli jsme přitom ovšem také z kategoriálního třídění francouzské skupiny ESCOL (B.Charlot).

⁶ Charlot udává průměr 9,1 a 12,7 pro srovnatelné třídy ve dvou různých obvodech, v Saint-Denis a v Massy (cit.d., s.182).

⁷ Tento jev ve svých nálezech charakterizuje Charlot (1992) ve francouzském výzkumu i na mírném rozdílu mezi "naučil jsem se dělat matematiku" a "naučil jsem se matematiku" jako rozdíl mezi "já implikovaným v situaci" a "kladním, denominací předmětu vědění". První typ poznání vyjádřený v činnostně koncipovaných slovesných formulacích se podle Charlota hůře přeměňuje ve vědění předmětného, systematického typu. V něm poznatky naopak stojí vně, mimo jedince jako předměty, které lze popisovat, třídít a všelijak s nimi operovat - aniž by se nutně musely vztahovat k žákovi "já".

⁸ Zároveň by v souladu s francouzskými autory měla vypovídat o procesech distanciaci a objektivaci (Bourdieu) ve vztahu k poznání. Distanciaci vždy ukazuje na odstup, na vyvázání žákova "já" ze situace, z "pohlčení" činností a situací samou. Žák nespívá se světem poznatků, neinstrumentalizuje si ho bezprostředně, je schopen objektivace, když tento svět stojí před ním, oddělen od něj jako předmět ("objekt"), se kterým komunikuje a zachází, a který má svou vlastní logiku a význam. Charlot tvrdí, že "objektivace předpokládá distanciaci, avšak ne naopak" (1992, s.219), tj. žák může nabýt odstupů od situace poznávání, resp. uvnitř ní, aniž by byl schopen objektivace poznání.

⁹ Uvedené téma je opakovaně rozvíjeno zejména B.Charlotem v práci Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N.: Faire des mathématiques: le plaisir du sens. Paris, Armand Colin 1991.

¹⁰ Viz Charlot, B. et al.: cit d., s.182.

¹¹ Máme na mysli zejména kapitolu: Kučera, M.: "Dělat sám svoje". profi-volba z hlediska identity .

Příloha kapitoly

Síť kategorií a distribuce obsahů (v %) - n = 100

Minulost - celkový počet obsahů vztahujících se k minulosti je 2243, tj. 79,4% ze všech skórovatelných jednotek

	abs.čet.	% min		abs.čet.	% min
11 - Základní poznatky a dovednosti	(421)	18,77 %	1634-obsahy nevztahované k učivu (kde vztah k učivu či školní původ není vyjádřen, resp. je jasně vyjádřen původ jiný)	(16)	
12 - Rodinné úkoly	(115)	5,12 %	164-metodologické a normativní poznatky a dovednosti	(48)	
13 - Specifické dovednosti	(328)	14,62 %	1641-plnit povinnosti, vyhovět požadavkům	(15)	
131-orientace v okolí bydliště, nákupy	(27)		1642-nežádoucí typ adaptace ve školních činnostech	(1)	
132-domácnost, ruční práce	(124)		1643-sám na sobě pracovat, organizovat si čas, život, vzdělávat se	(4)	
133-technické dovednosti, manipulace s nástroji a přístroji, kutilství	(92)		1644-schopnost vyjadřovat se	(8)	
134-motorismus	(11)		1645-myslet, uvažovat logicky, mít intelektuální schopnosti	(17)	
135-péče o mladší sourozence, děti	(12)		1646-myslet kriticky, mít svůj názor	(3)	
136-péče o zvířata	(19)		165-hodnotící výroky	(25)	
137-květiny, zahrada	(21)		1651-hodnotící výroky ve vztahu k předmětům nebo částem učiva	(10)	
138-oblékání ("vybírat si oblečení")	(4)		1652-hodnotící výroky ve vztahu k učitelům	(4)	
139-hospodaření, šetření	(18)		1653-hodnotící výroky ke škole jako instituci	(11)	
14 - Technické zájmy	(36)	1,6 %	17 - Společnost, příroda náboženství	(24)	1,07 %
141-počítače	(17)		18 - Sociálně vztahové poznatky a aktivity	(137)	6,11 %
142-ostatní	(19)		181-základní přizpůsobení	(32)	
15 - Činnosti volného času	(529)	23,58 %	182-podřizovat se autoritám	(7)	
150-rodové výrazy	(3)		183-respektování druhých, ohleduplnost, pozitivní etické zásady	(29)	
151-společenská zábava, oslavy	(2)		184-rozumět lidem, chápat je, vyznat se jim	(14)	
152-hry, hrát si s kamarády, blbnout	(69)		185-"negativní" poznatky, zkušenosti a etické zásady ("nevěřit lidem")	(23)	
153-pobyt v přírodě, tábornictví, turistika	(44)		186-"mít rád"	(8)	
154-sportovní aktivity	(301)		187-kamarádství, přátelství, kolektiv	(21)	
155-kulturní aktivity	(110)		188-erotická láska, sex	(3)	
16 - Intelektuální a školní činnosti	(522)	23,27 %	19 - Osobní vývoj	(90)	4,01 %
160-rodové a tautologické výrazy	(1)		191-"jaký jsem"	(52)	
1601-neutrální a nejobecnější výrazy, fráze	(35)		192-tělo, zdraví	(6)	
1602-obecné výrazy s důrazem na potřebnost, na využití ve vlastním životě ("věci, které budu v životě potřebovat")	(6)		193-svědění, morálka	(6)	
1603-obecné výrazy s důrazem na vnější zadání, školní preskripci ("spoustu školních předmětů")	(10)		194-identifikace (od koho jsem se nejméně naučil, s kým se ztotožňuji)	(10)	
161-základní školní dovednosti - trivium	(226)		1941-negativní identifikace	(1)	
162-základní motorické úkony ve škole ("utírat tabuli"; "používat pravítko")	(9)		195-vztah ke světu, smysl života, životní moudrost	(15)	
163-školní a intelektuální obsahy	(162)		20 - Sebehodnocení	(41)	1,83 %
1631-nomenklatura školních předmětů (vyjma cizích jazyků)	(51)				
1632-cizí jazyky	(28)				
1633-obsahy, které jsou zjevně nebo vysoce pravděpodobně částmi učiva či předmětů	(67)				

Budoucnost - celkový počet obsahů vztahujících se k budoucnosti je 564,
 což představuje 19,96 % ze všech skórovatelných jednotek

	% ze všech			% ze všech		
	Abs.čet.	jednotek	%bud.	Abs.čet.	jednotek	%bud.
23 - Specifické dovednosti 16,3 %	(92)	3,28 %	16,3 %	2641-plnit povinnosti, vyhovět požadavkům	(2)	
230-rodové výrazy	(1)			2645-myslet, uvažovat logicky	(6)	
232-domácnost, ruční práce	(30)			2646-myslet kriticky, mít svůj názor	(2)	
233-technické dovednosti	(7)			27 - Společnost, příroda, náboženství	(9)	0,32 % 1,6 %
234-motorismus	(49)			28 - Sociálně vztahové poznatky a aktivity	(86)	3,06 % 15,25 %
235-ostatní	(5)			281-základní přizpůsobení	(7)	
24 - Technické zájmy	(13)	0,46 %	2,3 %	282-podřizování se autoritám	(2)	
241-počítače	(10)			283-respektování druhých ...	(21)	
242-ostatní	(3)			284-rozumět druhým, vyznat se v nich, chápat je	(13)	
25 - Činnosti volného času	(83)	2,95 %	14,72 %	285-"negativní poznatky"	(1)	
253-pobyt v přírodě, turistika, tábormnictví	(4)			286-mít (někoho) rád	(1)	
254-sportovní aktivity	(49)			287-kamarádství, přátelství kolektiv	(12)	
255-kulturní aktivity	(30)			288-erotická láska, sex, partnerství	(13)	
26 - Intelektuální a školní činnosti a poznatky	(156)	5,56 %	27,66 %	289-rodina	(16)	
260-rodové a obecné výrazy	(32)			29 - Osobní vývoj	(52)	1,85 % 9,22 %
2601-prospěch, známky	(3)			290-Rodové výrazy	(6)	
2602-formální vymezení vzdělání	(15)			291-"jaký chci být"	(22)	
2603-vzdělání, vědění, poznání obecně	(14)			292-tělo, zdraví	(1)	
261-trivium	(1)			293-svědomí, morálka	(1)	
263-školní a intelektuální obsahy	(104)			295-vztah ke světu, smysl života, životní moudrost	(14)	
2631-školní předměty vyjma cizích jazyků	(12)			296- ostatní	(8)	
2632-cizí jazyky	(61)			30 - Obživa, práce, profese	(73)	2,6 % 12,9 %
26321-účel, uplatnění jazyků	(7)			301-uživit se, mít práci	(8)	
2633-obsahy, které jsou zjevně částmi učiva	(3)			302-výroky o práci, profesi, nároky na ni	(23)	
2634-obsahy a dovednosti nevztažené k učivu	(21)			303-konkrétní profese	(42)	
264-metodologické a normativní poznatky, dovednosti a schopnosti	(10)			31-reakce na situaci psaní bilance	(18)	

Etnokoncepty učení

Karel Pavlica

V našem výzkumu se snažíme o apriorními předpoklady a očekáváními nezaujaté poznání kultury současné školy s cílem zjistit, co vše se v našich školách odehrává, čemu všemu a jak se tam děti v interakci s učiteli učí.

Jedním z výchozích předpokladů našeho studia je přesvědčení, že každý žák je nositelem své vlastní koncepce, teorie učení, která určitým způsobem zobecňuje historii jeho dosavadní "poznávací" kariéry a zároveň formuluje její budoucí perspektivy. Tyto koncepce lze považovat současně za etnoteorie v tom smyslu, že jejich nositeli a tvůrci jsou příslušníci určitého etnika - nejobecněji "národ" žáků, konkrétněji žáci určité školy, děti žijící ve srovnatelných kulturních a rodinných podmínkách atd.

V tomto kontextu je poznání žakovských etnokonceptů učení a poznávání důležitým prostředkem konkretizace významu některých našich předchozích zjištění, jakož i nedílnou součástí kompletního obrazu kultury "školního národa".

Teoreticky naše úsilí v tomto směru navazuje na dvě oblasti či metody poznávání. První z nich je fenomenografie, zabývající se o různé způsoby, kterými žáci chápou učení a jeho náplň. Druhou inspirací je pro nás etnografická metoda komponentní analýzy, zaměřená na identifikaci komponentů významu folklórních termínů, zjištění mnohonásobných vztahů mezi konkrétním termínem a ostatními symboly.

V duchu uvedených metodologických zdrojů se můžeme orientovat jednak na popis a analýzu všech vztahů a souvislostí, v jakých jsou našimi žáky používány pojmy související s učením a poznáváním, jednak se můžeme snažit identifikovat kulturní autorství jednotlivých zjištěných odlišných konceptuálních dimenzí a vztahů.

V rámci druhého uvedeného směru analýzy se zaměříme zejména na zjišťování případných rozdílů mezi etnokoncepcemi budoucích "vysokoškoláků" a "učňů". Toto dělení, poněvadž je založené pouze na analýze odpovědí z dotazníku, je potenciálně napadnutelné pro svou hypotetičnost. Argument vůči této výtce lze spatřovat zejména v tom, že tyto odpovědi jsou výrazem současných žakovských perspektiv jejich další vzdělávací kariéry, o poznání čehož nám jde, že samotný fakt volby nelze zpochybňovat spekulací o reálných možnostech jejího naplnění.

V naší analýze se podíváme nejprve na to, jak žáci chápou pojem učení z hlediska jeho obsahové náplně. V pedagogické literatuře se v této souvislosti nejčastěji hovoří o učení se praktickým dovednostem v protikladu k získávání teoretických poznatků. Bilance nám odhalily, že rovněž naše děti rozlišují tyto dvě různé sféry učení se, avšak v dalších zajímavých sémantických souvislostech.

V naprosté většině bilancí lze identifikovat implicitní i explicitní rozlišování mezi něčím, co bychom mohli nazvat "obecným základem" a "nástavbou" učení. Do "základu" děti zahrnují základní lidské "dovednosti", "rysy", "schopnosti" apod. - sedět, chodit, mluvit, jíst, číst, psát a počítat. Děti tyto obsahy obvykle v podobném pořadí uvádějí na začátku svých výpovědí a pojímají je jako předpoklad dalšího lidského poznávání a učení se.

Zdá se, že na časové distanci mezi osvojováním si "ranně-dětské" a "školní" části "základu" v této souvislosti z hlediska jejich globální perspektivy obsahu učení se, nezáleží. Ve vztahu k dalšímu učení se a poznatkům - včetně dětských her - jsou tyto obsahy považovány za základní.

V návaznosti na právě uvedené, bývá učení se v rámci "nástavby" chápáno jako rozvíjení lidských potencií, či podstaty. Zajímavě tuto skutečnost vyjadřuje například hoch, který píše: "Když toho znám víc, tak si prostě představuju, že jsem víckrát člověkem." Proti koncepci obecného člověka - chodí, mluví, píše, čte, počítá - zde stojí koncept vyhraněných lidských individualit odlišujících se specifiky svého poznání a dovedností.

V rámci nástavbového učení, jehož pragmatický význam by mohlo dobře vystihovat tvrzení jednoho chlapce - "Učíme se zacházet se světem." - si naše děti osvojují celou paletu různých obsahů. Kromě osvojování si prakticko-manipulačních dovedností v protikladu k teoretickým poznatkům a schopnosti myslet, samostatně poznávat, kladou velký důraz na osvojování si sociálních dovedností - umění jednat s lidmi, rozumět jim, partnerské vztahy, láska, přátelství atd.

Výše uvedené obecné formulace může pěkně ilustrovat teorie "šetrného zacházení se světem" formulovaná hochem ze ZŠ Modrá: "Naučil jsem se například šetrit jídlem ... penězi".

Teoretické poznání je v uvedených bilancích implicitně skryto za pochopením, poznáním souvislosti sebe a světa, nutnosti šetrného vztahu ke svému okolí v nejširším smyslu slova.

Naše děti nerozlišují obsahovou náplň procesu učení jen na základě kritéria různých sfér lidské činnosti - praktická manipulace, teoretické poznávání a umění jednat s lidmi - ale používají i další dimenze rozlišování.

Z hlediska afektivního rozlišují zejména mezi obsahy, jež je baví a nebaví, zajímají a nezajímají.

Podle osobního a sociálního významu rozlišují mezi poznatky důležitými a nedůležitými, zbytečnými.

Ve vztahu k morálce lze v bilancích najít rozlišování dobrých a špatných věcí.

Z hlediska normativního děti rozlišují mezi povinnými a nepovinnými obsahy, mezi tím, co se naučit musí, co je jim vnucováno a tím, co se učí dobrovolně, spontánně.

K bližšímu pohledu na tyto kategorie obsahu se ještě vrátíme. Nyní se zastavíme u toho, jak žáci chápou proces učení, jeho průběh.

Nejobecněji lze říci, že naše děti učení pojímají jako celoživotní proces - "Člověk se neustále něco učí, není dne, aby něco nepochytil." (bilance žáka ze ZŠ Modrá)

Z hlediska stupně poznání v bilancích převládá teorie shromažďování a kumulace poznatků - jednou je použita metafora budování stavby na základech, v jiném případě hoch hovoří o "ukládání informací do krabice". O prohlubování poznání děti píší zejména ve vztahu ke škole - "Ve vyšších třídách jsme se učili stále víc a složitější věci." (dívka, ZŠ Zelená)

Je nutné však podotknout, že v rámci této obecné představy děti rozlišují mezi věcmi, které "umí", "naučili se" (např. chodit, číst, obsluhovat přístroje atd. - celá řada elementárních činností) a "umí trochu", "znají"

základy" (typicky např. jazyky, počítače). Ve věcech druhého typu se obvykle chtějí zdokonalovat, přičemž osobně nejdůležitější z nich chtějí jednou "umět perfektně".

Za touto skutečností lze vidět, kromě jiného, teorii rozlišování věcí, které se člověk naučí jednou provždy a v nichž se nelze dále zdokonalovat a složitějších obsahů a dovedností, které si osvojujeme postupným pronikáním do jejich podstaty, tréninkem, praxí. Zároveň však i v rámci druhé kategorie obsahů je u dětí poměrně častá představa možnosti jejich definitivního, absolutního zvládnutí a to i v tak abstraktním případě, jakým je touha naučit se rozumět lidem. Zdá se, že otevřenost procesu učení poznávání se neváže k jednotlivým obsahům, ale k jejich nekonečné rozmanitosti.

Z hlediska průběhu procesu učení nejobecněji, naše děti rozlišují mezi záměrným a nezáměrným učením. Explicitně o nezáměrném učení hovoří zejména v souvislosti s osvojováním si zlovyků, špatných a nemorálních způsobů jednání a vlastností.

"Těmto věcem se lze ztěžít vyhnout. Neubráníme se jim, ani když chceme." - píše dívka ze ZŠ Modrá. V případech hovoru o špatných vlastnostech a návycích se lze v některých bilancích setkat - jde výlučně o "učně" - s jejich provokativní "oslavnou" exhibicí. Kromě jiného tento fakt naznačuje, že některým z těchto věcí se děti přeci jen učí záměrně, že hovor o "nezáměrnosti" je zde často spíše výrazem dodržování společenské konvence vyhýbání se nevhodnému chování a vzorům, plní úlohu společensky přijatelné výmluvy.

V souvislosti s nezáměrným učením se některé děti zmiňují o neoficiální výchovné instituci života - "Stejně si myslím, že nejlepším učitelem je život." (hoch, ZŠ Žlutá) - v protikladu ke konkrétním vychovatelům a učitelům - členové rodiny, parta, škola, učitelé, tábor atd. - zprostředkovávajícím nám specifické, "odborné" poznatky a dovednosti.

Děti v bilancích uvádí i některé metody učení se. Nejobecnější a zároveň nejnáročnější metodou, které se musí sami naučit, je pozorování a myšlenková reflexe reality - "pozorovat", "vidět důležité věci", "logicky a správně myslet" atd.

Druhou uvádnou metodou je "odposlech" - rozhovor, komunikace s "učitelem", dospělým, v rámci níž dítě získává "hotové" informace z "druhé ruky".

V souvislosti s konkrétními vychovateli používá jedna dívka termín "pochytit" - "od babičky jsem pochytila šití, od táty schopnost něco spravit ...". V odborné psychologické terminologii by této metodě nejlépe odpovídal zřejmě termín "nápodoba".

Po tomto stručném přehledu dětských koncepcí obsahu a průběhu procesu učení, se nyní blíže podíváme na některé významové vztahy mezi jednotlivými, výše uvedenými, obecnými kategoriemi obsahů.

Nejčastěji užívaným kritériem kategorizace obsahů učení je v bilancích afektivní vztah žáka k nim. Nejobecněji by se dal vyjádřit polaritou baví - nebaví.

Vzhledem k dětským výpovědím je zřejmě základní kontrastní dimenzí rozlišování těchto dvou kategorií obsahů učení dobrovolnost a spontaneita učení se. Věci, které děti nebaví, jsou vsměs popisovány v souvislosti s mocenským působením výchovné autority, nátlakem, vnucováním. Nejde o obecnou "normativitu" zvládnutí dané oblasti. V rámci věcí, které děti baví, se vyskytují i "povinné" obsahy - například školní předměty.

Má-li dítě něco bavit, nesmí k tomu být nuceno. I potenciálně či reálně oblíbenou činnost může žákovi znechutit nevhodný "výchovný" nátlak. Tento fakt mohou doložit některé případy bilancí, v nichž děti popisují

určitou činnost - například malování - jako zábavnou doma a nezábavnou ve škole.

Tím se dostáváme k další kontrastní dimenzi polarity baví - nebaví a tou je konkrétní výchovná instituce. Z již uvedeného plyne, že k věcem, které děti nebaví, je mohou nutit téměř výlučně pouze dospělé výchovné autority - nejčastěji rodiče a učitelé. Jinak řečeno, věcem, jež je nebaví, se děti neučí od vrstevníků, kamarádů, přiměřeně starých sourozenců apod.

Implicitně je tato skutečnost například obsažena v bilanci dívky ze ZŠ Žlutá: "Otec má rád lyžování - zavedla jsem na běžkách, jelikož mě od malička nutil, abych běžkařila a lyžovala. Bratr zase rád plave - závodně - naučil mě plavat, ale ne závodně ...". Dívka sice neuvádí, že ji "běžkaření" nebaví, ale bylo jí vnucováno otcem a již se mu zřejmě závodně nevěnuje. "Běžky" lze rovněž považovat za málo atraktivní sport pro malé dítě.

S posledním faktem souvisí další kontrastní dimenze, kterou je přítomnost zážitku tvorivosti a radosti. Činnosti, které děti nebaví, tento prožitek neprovází. Tuto skutečnost může například dobře ilustrovat diferenciaci školních předmětů podle rozebíraného kritéria. Mezi předměty, které děti baví jsou nejčastěji uváděny výtvarná výchova a tělesná výchova. Jeden chlapec uvádí rovněž "pokusy na chemii". Současně samozřejmě platí i fakt, že "zábavnost" není žádnému předmětu imanentní a že je silně vázána na chování konkrétního učitele.

Mezi předměty, které děti nebaví, dominuje matematika a český jazyk - zejména gramatika. Obzvlášť matematika se na našich školách vyučuje způsobem, který umožňuje tvůrčí využití v ní pouze nadaným dětem.

Na rozdíl od věcí, které dítě nebaví, se v těch, co ho zajímají, chce zdokonalovat i v budoucnosti, setrvat u nich, často s úmyslem uplatnit je v profesí.

S profesí souvisí i poslední vyanalýzovaná kontrastní dimenze - tou je vztah obsahu k seberealizaci. Věci, které dítě baví, mu často umožňují vyniknout, považuje je za prostředek uplatnění se v životě obecně, jsou součástí jeho identity. Věci žáka nebavící, jsou prožívány naopak jako cizí, potlačující jeho individuální rozvoj a autonomii.

Vztah k seberealizaci nás upozorňuje na to, že ne všechno, co děti baví, považují za důležité a naopak. Podívejme se nyní na druhou bipolaritu, kategorizující obsahy učení na osobně i sociálně zvlášť důležité a nedůležité, zbytečné.

Z hlediska způsobu osvojování, učení se těmto kategoriím obsahu, lze říci, že věci označené v bilancích jako důležité, si děti osvojují většinou systematicky a záměrně.

Pokud jde o význam obecně, děti obvykle považují vše, co se naučily, za důležité, respektive ve svých výpovědích hovoří o tom, co za důležité považují. V rámci samotných textů se pak ovšem vyskytují momenty, na základě kterých je možné vyčíst, že jistým obsahům autor přičítá větší důležitost, význam apod. - např. explicitní formulace typu "Za nejdůležitější považuji...", nebo implicitní předpoklad vyšší důležitosti obsahů, v nichž se dítě chce zlepšovat v budoucnosti. Přání zdokonalovat se je zároveň další odlišující dimenzí důležitých a nedůležitých obsahů.

Abychom se však ještě vrátili k první dimenzi, obsahům nedůležitým, zbytečným, se dítě obvykle učí náhodně, nechtěně, pod tlakem vnějších okolností či vychovatele. Toto učení je rovněž často nárazovité - "špatné věci, které pochytlím, aniž chceme." V perspektivě budoucnosti bývá vyjadřováno přání neučit se jim, "ubránit se", "nemuset se učit zbytečnou hudební výchovu" apod.

Třetí kontrastní dimenzí rozlišování důležitých a nedůležitých obsahů učení je potřeba úspěchu ve škole. Věci, které děti považují za důležité, ve škole obvykle zvládají, anebo vyjadřují přání "umět je lépe", "zlepšit se v nich" apod. V případě nedůležitých předmětů dětí, v rámci své tendence se jim vyhýbat, ubránit se jim, zákonitě o potřebě úspěchu nehovoří.

Pojmy škola, školní úspěšnost, přání zdokonalovat se, práce na sobě napovídají, že osobně důležité obsahy učení souvisí s identitou žáka a s její společenskou podstatou. Za důležité v tomto smyslu děti považují obsahy, jež jim obecně umožní uplatnění v životě, které jsou nějakým způsobem společensky sledovány a pozitivně hodnoceny. Ve škole kladou největší důraz na jazyky a počítače. Z hlediska dalšího života, mnohé děti píšou o důležitosti poznání lidí, porozumění jim, vycházení s nimi atd. V návaznosti na tento obecný diskurs hovoří o nutnosti umět se kulturně chovat, osamostatnit se, ovládat se, dokázat rozlišovat dobré a zlé, přirozené a nepřirozené věci, umět se starat o rodinu. Všechny tyto obsahy lze pokládat za výraz reflexe základních imperativů naší kultury.

Kategorie osobně důležitých obsahů nás přivedla k perspektivě budoucnosti v žákovských bilancích. V rámci dimenze vztahu naučeného a toho, čemu se žáci hodljí či chtějí naučit, lze najít i nejvýznamnější rozdíly mezi našimi "vysokoškoly" a "učni" (za "vysokoškoly" jsme označili žáky, kteří v dotazníku udávají, že chtějí určitě studovat VŠ, za "učně" děti, udávající přání absolvovat po škole odborné učiliště.).

V souvislosti s budoucím učením děti rozlišují mezi tím, v čem se budou dále zdokonalovat, v čem budou navazovat na současnou úroveň poznání, co jednou chtějí "umět perfektně" a tím, a tím, co se mohou naučit, či začít učit až v dospělosti.

Do druhé kategorie obsahů spadá přání naučit se řídit auto, motoriku, v romantičtějších případech letadlo, raketoplán apod. Naprostá většina žáků tyto činnosti chápe téměř jako tabu pro dítě. "Získat řidičák" je zřejmě doposud v podmínkách naší kultury považováno za významný iniciační obřad vstupu mládeže do světa dospělých.

Obsahy, v nichž se žáci chtějí dále zdokonalovat, či ve kterých navazují na současnou úroveň poznání, lze dále rozřadit do několika typických podskupin.

První a zároveň nejvýraznější skupinu obsahů tohoto typu představují jazyky. Ohledně stupně současné znalosti děti udávají: "učím se němčinu", "trochu umím ...", "začal jsem se učit" apod. V návaznosti na budoucnost hovoří o přání "pořádně, perfektně" je umět, ovládat. Na tomto místě si lze všimnout prvního výrazného rozdílu mezi "vysokoškoly" a "učni".

Přání studovat a ovládat jazyky vyjadřují obě skupiny. Na rozdíl od "vysokoškoláků", kteří ve svém hovoru o jazycích zastávají spíše racionální pozici hodnocení současného stavu a reálných možností - "Chtěl bych ovládat alespoň jeden jazyk perfektně." (v návaznosti na řeč o studiu angličtiny a němčiny) - lze přání mnoha učňů označit za nekritickou a nekonkrétní reflexi obecného požadavku ovládat cizí jazyky - "chci umět hodně jazyků" apod. O přání ovládat jazyky učni obvykle hovoří bez návaznosti na jejich současné studium.

Na rozdíl od "učňů", píšou "vysokoškoláci" o jazycích rovněž v souvislosti s jejich uplatněním v zaměstnání. Obě skupiny pak jako další význam studia jazyků udávají možnost dorozumět se s cizinci.

Dalším "moderním" obsahem je počítač. Ve vztahu k současnému poznání dětí udávají, že jej "umí obsluhovat", "trochu s ním pracovat." Do budoucnosti mnohé z nich vyjadřují přání "ovládat práci s ním", "umět jej programovat". Sémanticky je zde cítit kvalitativní odlišení obsluhy, manipulace s přístrojem a aktivního vytváření si nástroje - programu, získávání převahy nad technickým zařízením.

K dalším třídám obsahů, v nichž se děti chtějí zdokonalovat patří sociální dovednosti a starost o rodinu, o nichž jsme se již zmínili v předchozím textu. V souvislosti s perspektivami sociálního začlenění, adaptace a prosazení se jsme však narazili na další rozdíl mezi srovnávanými skupinami "učňů" a "vysokoškoláků".

Velké množství "učňů" - převážně hoši, ale i několik dívek - píše o přání "umět karate", případně být silný, fyzicky a psychicky odolný atd. V bilancích "vysokoškoláků" se lze s podobným přáním setkat jen výjimečně. Kromě mnoha jiných možných výkladů tento fakt může svědčit i o větší osobní nejistotě "učňů", pocitech ohrožení, jakož i o výrazné identifikaci se s romantickými hrdiny akčních filmů.

Budoucí "učnice" v této souvislosti - také na rozdíl od svých "vysokoškolských" protějšků - často naznačují silnou tendenci identifikace s nějakou hvězdou pop-music - "Chci být jako Madonna."

Pohled na etnokoncepty učení našich žáků ukončíme analýzou místa profese v rámci celkového pojetí "vzdělávací kariéry".

Profese, pokud se o ní děti zmiňují, navazuje obvykle na zájmy, je viděna v souvislosti s obsahy, které autora bilance baví - "Chci být kuchařem, protože mne baví vařit", "Chci dělat něco, co by mne bavilo." V návaznosti na již řečené o kategorii obsahů, které děti "baví", lze jejich koncepcí profese chápat jako představy o činnostech, které budou dělat rády, spontánně, jež jim budou poskytovat tvůrčí uspokojení, v nichž se budou snažit dále zdokonalovat, ve kterých se budou snažit vyniknout.

Profese je koncipována rovněž v souvislosti s obsahy důležitými pro život - má zajistit a zprostředkovat společenské uznání a možnost seberealizace. Významnou roli hraje v pojetí profese i její představa jako prostředku finančního zajištění.

Penězům a zacházení s nimi je celkově v bilancích věnována poměrně velká pozornost. Peníze jsou chápány jako věc, hodnota, kterou se musíme naučit - a od dětství se tomu učíme - "šetřit", "zacházet s ní", "hospodařit s ní" apod. Peníze jsou "důležité", "užitečné", umožňují naplnit mnohá přání. Děti je budou mít až v dospělosti. Musí se je naučit vydělávat. Prostřednictvím peněz také děti měří hodnotu věcí a zároveň vědí, že to není měřítko jediné - "Naučil jsem se, že se nesmím výtahovat, když mám něco nového." (nové ve vztahu k opotřebovanému je dražší, cennější)

Ve formulaci perspektivy své profesionální kariéry existuje mezi "učni" a "vysokoškoly" podstatný rozdíl. "Učni" vyjadřují nejčastěji úmysl či přání vyučit se konkrétnímu řemeslu, přičemž zároveň existují rozdíly mezi typicky chlapeckými - automechanik, zedník apod. - a dívčími orientacemi - kadeřnice, švadlena atd.

U "vysokoškoláků" lze hovořit spíše o tendenci formulovat přání studovat vysokou školu s cílem uplatnit a prosadit se, cestovat atd. Konkretizace oboru je zřídka a souvisí obvykle se specifikou současných zájmů a vyhraněnosti dítěte v některé z oblastí, jakými je sport,

umění apod. (případy budoucího trenéra, malířky, spisovatelky).

V protikladu ke konceptu "učňů", pro které vyučení se znamená vesměs konec vzdělávací kariéry a začátek éry "pořádné práce", chápou "vysokoškoláci" studium vysoké školy jako odrazový můstek k dalšímu vzdělávání a v rámci něj k profesionálnímu uplatnění.

V prvním případě je akademické vzdělávání a poznání chápáno spíše jako nutná podmínka budoucí profesionální seberealizace, jako vnější úkol, ve druhém jako vlastní prostředek a způsob profesionálního uplatnění.

Náš stručný pohled na etnokoncepty učení našich žáků snad ukázal, kromě uvedených faktických zjištění, potenciální užitečnost tohoto způsobu analýzy etnografických materiálů. Perspektivy dalšího využití, zejména metody komponentní analýzy, lze spatřovat při terénním studiu typů sociálních situací a interakcí ve školách, typologií aktérů školního života, sociálních rolí dětí ve třídě atd. Metoda pomáhá rozdíly jak odhalovat, tak tušené či odhalené diference dále precizovat a konkretizovat.

Dogmatici, akademici a skeptici: "vědět předem" v sedmé třídě

Miloš Kučera

OBSAH

Úvod

Téma

Filosofický exkurs

Menonovo sofisma

Sofisté Protagoras a Gorgias

Platon (a Sokrates)

Aristoteles

Skeptik Sextus Empirikus

"Vědět předem" v řecké filosofii: přehled

Odpovědi žáků

Kritéria výběru

Výpis výpovědí

Řecké prvky žákovských odpovědí

Sofistické a skeptické prvky

Platonsko-sokratovské a aristotelovské prvky

"Filosofové" a škola

Motto:

"Menon: A jakým způsobem budeš hledat, Sokrate, to, o čem nevíš, co to je? Kterou věc z těch, které neznáš, uděláš předmětem svého hledání? Nebo i kdybys nakrásně na ni připadl, jak budeš vědět, že to je to, co jsi neznal?"

Sokrates: Rozumím, co chceš říci, Menone. Vidíš, s jakou to přicházíš eristickou myšlenkou, že prý člověku nelze hledat ani co zná ani co nezná? Vždyť by nehledal ani co zná - neboť to zná, a takovému není třeba hledání - ani co nezná - vždyť ani nezná, co by hledal." (Platon: Menon. Praha, Laichter 1941, s. 96- 97; přeložil Fr. Novotný.)

"A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak to vlastně už umím." (Žák sedmé třídy ZŠ: Část tzv. poznatkové bilance č. 803.)

Úvod

Setkali jsme se a dále se ještě setkáme s řadou témat, která se všechna nějak týkají světa učení a poznání, v němž se pohybují žáci jako jedni z aktérů školského systému - souboru těchto témat říkáme vztah k poznání v širokém slova smyslu. Zopakujme si některá z nich: právě o školském systému jako o systému trajektorií, kariér či vzdělávacích drah vypovídá volba dalšího kroku (zkráceně na úrovni ZŠ nazývána profi- volbou), která je hlavním motivem či přímo "story" výzkumné zprávy a na níž je založeno hlavní dělení souboru na skupiny; o jiném, možná méně "sociologickém" a více "poznávacím" zas obliba jednotlivých školních předmětů; něco jiného, ale dál o vztahu ke světu učení, říká prospěch.

S poznatkovými bilancemi žáků jsme postoupili k takovému projevu a z nich vysouzeným předpokladům, které lze označit za vztah k poznání v užším slova smyslu: poznání a učení poznatkům jsme se začali věnovat **nezávisle** na instituci školy, zajímalo nás Poznání s velkým P, poznání jako pojem, to, co tento termín může pro žáky znamenat.

Teprve v jeho rámci jsme zkoumali relativní váhu školy v kapitole Stanislava Štecha a sám tento rámec jsme pak ukázali v kapitole Karla Pavlici jako žákovskou taxonomii, co všechno poznáním (učením) v perspektivě žáků či z jejich hlediska je, a jaké jsou jeho druhy.

Současně jsme také nezkoumali jen názor, mínění nebo představu žáků, vyjádření nějakého obsahu, ať už poznání nebo Poznání, ale strukturu, způsob vyjádření.

Ten jsme už v kapitole o **etnokonceptech** potenciálně mohli hodnotit jako projev **schopnosti**, dispozice zvládnout určitý intelektuální **problém**, a sice artikulovat pojem učení; analogicky lze například v následující kapitole se **srovnáním českých, francouzských a anglických bilancí** nahlížet i na **žánry**, které jsou fakticky různými způsoby vytváření souvislostí, struktury textu, jimiž se řeší co?

Problém, že není možné říci vše, co se člověk od narození naučil... i když mu není třeba sto, ale "pouhých" třináct nebo čtrnáct let.

Podle některých žáků je ale právě v tomto nízkém věku hlavní malér tématu, které zde budeme probírat. Jaké tedy je?

Téma

Vymezení pojmu učení a poznání pomocí taxonomie, popsané v předchozí části, je jedním z druhů vědecké, výzkumné či obecně badatelské činnosti. Kdybychom proto měli tuto orientaci žáků v bilancích přiřadit k nějaké institucionálně zakotvené činnosti profesionálů, nazvali bychom ji orientací badatelskou.

Kdybychom měli učinit totéž pro tuto kapitolu, hovořili bychom o orientaci filosofické - bude se totiž týkat ani ne tak definování pojmu podle různých sémantických příznaků, jako spíše zkoumání vztahu mezi subjektem a objektem poznání a učení a možnosti jeho formulace.

V bilancích si pak všimneme zejména druhé části (ne toho, co se žák naučil, ale co by se ještě naučit chtěl) a speciálního problému, s tím spojeného, který se liší od nemožnosti vypsat vše, co se člověk naučil: zde jde o nemožnost napsat vůbec něco podstatného, co by se člověk naučit chtěl, tedy o problém *anticipace* poznání a učení. (Ten pak v jedné ze svých radikálních formulací přerůstá v nemožnost říci i cokoliv zpětně, co jsem se naučil, pokud ještě není učení skončeno - pokud tedy člověku není sto let a nechystá se okamžitě zemřít.)

Zmíněný problém jsme při sestavování naší verze instrukce netušili.¹ Patrně jsme si prostě přáli, aby nám žáci napsali o svých plánech do budoucna, či vznešeněji řečeno, o svém projektu, a nenapadlo nás, že nebudou automaticky vždy pokračovat v rozvíjení nitě toho, co se dosud naučili. Ukázalo se ale, že tato druhá část poznatkové bilance (je ovšem možné bilancovat dopředu?) je téměř vždy kratší než část prvá, a že také bývá většinou neurčitější (např. *dost věcí..., další věci..., ještě něco...*).

Šlo by samozřejmě prohlásit, že děti byly po úsilí, odevzdaném v první části bilance, už unavené a že druhou polovinu odbyly. Takové vysvětlení by ale bylo laciné: nerespektovalo by smysl či poselství textů. Někteří z jejich autorů zde budou vystupovat jako jacísi mluvčí, jejichž poměrně vypracované odpovědi, navíc vzájemně doplňované, by měly vysvětlit sdělení ostatních, která znějí na první čtení jako prosté vyhnutí se "solidní", "věcné" odpovědi.

"Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale třeba ani nevím, co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se." (883, ÚO-?)

Takovou odpověď nelze pokládat za chudou - je dokonce tak bohatá, že zde všechny její významy nemůžeme na jednom místě probrat, protože bychom téma zatemnili.

Jednou z myšlenek je, že učení (dosažení poznatku, naučení se) lze říci zpětně, po jeho proběhnutí, ale ne dopředu: člověk může být zaskočen realitou, naučit se úplně něco jiného, než co plánoval. To je bezesporu zajímavá myšlenka, i když není nijak geniální - ale navíc, na to jsme se dívky přece vůbec neptaly, co se může stát... Chtěli jsme vědět, co se jenom chce naučit, a ona nám povídá cosi o tom, že neví, co se naučit doopravdy!

Bohužel, není v tom ale sama. Na co jsme se tedy vlastně ptali a proč v odpovědích dochází k tomuto posunu od plánu či projektu k budoucnosti jaksi skutečné, k tomu, co se stane nebo nestane? Zkusme zapojit do úvah jiné výpovědi: *"Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí. Vystudovat střední a vysokou školu - ale do toho mám ještě daleko (zase... tohle nás přece nezajímá!). A co bych se chtěl naučit teď? V českém jazyce určování vedlejších vět."* (878, SOŠ- VŠ asi ano).

Rozlišování dvou druhů "budoucnosti", té vzdálené se školou, která je jen hrubě naznačena dvěma dalšími stupni školského systému, a té blízké, bezprostřední, popsané až možná trochu směšně konkrétně kousíčkem látky v češtině, nás upozorňuje na dvojznačnost naší otázky *"Co byste se každý ještě chtěl naučit?"*: tento podmiňovací způsob totiž může znamenat jak přítomný čas (*teď*), tak čas budoucí,

včetně oné "velké" budoucnosti životního plánu či projektu (další stupně školy, rodina...) až k jeho nejzazšímu bodu (*Až ve stáří...*).

Tuto dvojznačnost *"chtěl bych se naučit"* nesmíme ovšem chápat jen na rovině výpovědi, v citovaném případě se objevující v rámci jednoho sdělení současně. Nejde jen o to, že je výpovědi možné mluvit dvě budoucnosti, jednu bezprostřední a druhou "velkou". Je třeba dvojznačnost převést i na rovinu tzv. vypovídání, zde jako způsobu, jímž je ve výpovědi přítomen její autor.

Vtip je totiž v tom, že ona blízká i ona vzdálená budoucnost ve výpovědi jsou obě navíc ještě současně "přítomnostmi" - o obou z nich platí, že si je (objekt) přeje onen píšící člověk (subjekt), už nyní, *teď* si přeje nejen *teď se naučit určovat vedlejší věty*, ale i (*teď* si přeje) *vystudovat střední a vysokou školu*. Přitom, nezapomeňme, jde opravdu o dvě budoucnosti - nejen, že autor ještě nevystudoval, on také ještě neumí určovat vedlejší věty.

Stále to ještě není jasné. Vezměme si na pomoc výpověď, hovořící na první dojem jen o minulosti: *"Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím. Sporty, povinnosti."* (829, M, SOŠ- VŠ určité ano). Tento výrok uzavírá první část jedné bilance, tvoří jakési její resumé. Jak je přitom možné vyložit rozdíl mezi *"naučil jsem se"* a *"umím"*, který se zdá být pro autora dost důležitý? Patrně několika způsoby. Např. tak, že přeformulujeme výrok na "co jsem se naučil (co jsem napsal) všechno to ještě umím".

Proč by však autor cítil potřebu něco podobného nám sdělovat? Možná proto, že se někdy stává, že se člověk něco naučí a pak zapomene, přestane to dělat, ztratí cvik... Taková věc by potom člověka necharakterizovala trvale a neplatila by pro současnou situaci vypovídání stejným způsobem jako ta, kterou ovládá, má k dispozici. Tento závěr získaný pro vztah k minulosti, pro její resumé, redakci, či opravdu bilanci můžeme přenést na situaci anticipace, jakéhosi návrhu projektu.

Vždyť ani takovou banalitu, jako je chtít v hospodě sůl, nelze vůbec nijak garantovat: budu ji opravdu stále ještě chtít, když mě ji už poněkolkáté nepřinesou, nebo to dojím bez chuti, nebo odejdu? A co teprve při psaní projektové části bilance!

Na jedné straně bych jí chtěl dát větší rozměr, aby vystihovala nejen příští týden (za který se jakžtakž mohu zaručit), ale aby měla rozsah a kontinuitu, symetrickou k redakci minulosti od narození - dokonce vlastně takovou, aby ji rozvíjela a byla s ní v nějaké vyprávěcí jednotě. Když se totiž příští týden naučím určovat vedlejší věty, moje přání naučit se je přestává platit, skončilo. To je *Skylla* anticipace, spojené s blízkostí a relativní splnitelností.

Charybda je spojena s "velkým" přáním - to je natolik podmíněné různými okolnostmi, že padá do jakési *mezery* mezi aktuální situací vypovídání a mezi výpovědí jakožto popisem nějakého už existujícího stavu věci: *"Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."* (328, G- VŠ určitě).

To je bezpochyby velké přání, objevující se u dětí už od malička a naplňované až v dospělosti, a vyjadřující nejen kontinuitu jedincova života, ale dokonce kontinuitu rodu - zde navíc posílenou upřesněním *"abych mu dala co nejvíc"*, jako dali nebo nedali rodiče jí. Při rozměru a hlavně naléhavosti tohoto přání se však čtenář nemůže ubránit určitému údivu: výpověď o mém dítěti zní jako věta prvorodičky, která má se svým potomkem nějakou nesnáz - což samozřejmě není tento případ.

Aby se vyhnul podobnému přeskoku v čase, zaplňuje autor výroku 878 mezeru k vystudování střední a vysoké školy zprostředkujícím výrazem, sugerujícím cestu a vyjadřujícím rezervovanost *"ale do toho mám ještě daleko"* (ano, opravdu si zítra nepůjde pro diplom) a pro jistotu ještě připojuje až příliš skromné *"určování vedlejších vět"*.

V této snaze o trvalost výpovědi a tím i kontinuitu v identitě jejího autora je důvod, proč žáci raději nerespektují přesně instrukci a přecházejí - jako na počátku citovaná autorka č. 838- k úvahám o tom, co se naučí ve skutečnosti: platnost výpovědi je podobnou rezervovaností zajištěna až do "stáří".

Zmíněná rezervovanost má celou řadu podob, které různě kombinují 1) relativnost či podmíněnost dosavadní subjektivní pozice s 2) podmíněností objektu a způsobů jeho dosažení: teoreticky lze přitom říci, že jde vždy o vzájemný vztah, spojení či kombinaci, prakticky se jednotlivé případy liší důrazem v prvním či druhém bodě.

V citovaném případě 878 lze odhadovat, že si je autor poměrně jistý svým přáním studovat a že spíše neví, jestli se mu podaří na školy se dostat a absolvovat je. Na druhé straně nelze ale na základě výroku vyloučit, že se pod vlivem okolností v budoucnosti svého přání vzdá - nemůžeme říct, že slibuje pro případ, když se nedostane na střední školu, že to bude zkoušet několikrát (vzpomeňme si též na příklad se solničkou).

Jistě lze odpovědět natolik obecně, že se nezavazují fakticky k ničemu: "Chci se naučit něco co neumím." (230, Ž, UO- VŠ určitě ne), i když ani tento výrok není bez předpokladů (viz dále 802). Mírnou změnou "Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím." (226, ?- VŠ určitě ne) už nad první výrok vyjadřují ještě mladické očekávání, že má přání učít se bude trvat věčně; přání, které ostatně mohou formulovat explicitně: "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat (budu se tedy stále dál učit, poznávat), každým rokem více." (235, Ž, SOŠ- VŠ asi ne) nebo "Čím víc budu starší, tím víc se budu chtít učit a hlavně už budu jinak přemýšlet." (813, Ž, G- VŠ asi ano).

Čím je ale toto trvání garantováno, kde je záruka, že se ve styku s budoucností toto určení mé identity nezmění, když zřejmě teď nejsou ještě moje zkušenosti dost široké (235), když nepřemýšlím tak, jak budu přemýšlet v budoucnosti (813)? Budu přemýšlet jinak a moci zodpovídat podobné otázky? Nebo je moje poznávací pozice principiálně vždy omezená? Je vůbec dost silná na to, abych věděl, které věci nevím či neumím (230, 226), když "Časem až budu starší, tak se vlastně ukáže, co všechno jsem nevěděl." (802, M, G- VŠ asi ano) ? Možná mám podobnou zkušenost z minulosti: "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme." (850, Ž, G- VŠ asi ano).

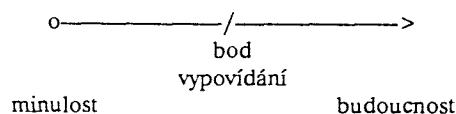
Zastavme se na závěr této komplikované problematiky tématu ještě u jednoho bodu. Při oscilaci výpovědi mezi budoucností a přítomností je oprávněné zkusit si vyložit i přímé tvrzení o budoucnosti, samo o sobě popisující budoucí stav, jako popisující aktuální situaci vypovídání, zpětně ho k ní vztáhnout. "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více." - na první úrovni je to výpověď o procesu učení, jak bude v budoucnosti probíhat, na druhé, jazykovědné úrovni vypovídání se tím charakterizuje subjekt výpovědi jako její autor- všimněme si, že jeho identita, takto charakterizovaná nárůstem, je chvályhodná, odpovídá požadavkům na dobrého žáka i na Já člověka obecně; jistota tohoto Já je ještě zdůrazněna výrazem "každým rokem více".

Třetím krokem se jde ale za subjekt výpovědi k tzv. subjektu vypovídání². Jeho pozice bývá charakterizována spíše skrýváním a nejistotou než sociálním exhibováním: v našem případě by jí odpovídala reformulace do tvrzení, že nyní nemá dostatek zkušeností, že nyní si vůbec není jista svou situací.

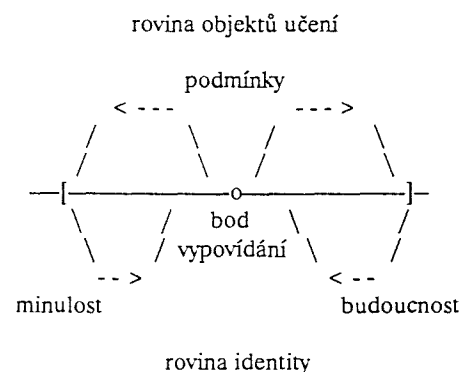
Zmíněné tři úrovně (výpověď - subjekt výpovědi - subjekt vypovídání) a naše popsané operování s nimi (např. posun významu z budoucnosti do přítomnosti) se však netýkají jen demonstrování příkladu. Implicitně, bez pojmenování rozlišování posledních dvou jsme s nimi pracovali v celém předchozím textu- tak vlastně všechno, co nakonec ústí do problematiky nemožnosti garantovat cokoli podstatného a do marného boje s ní, v němž se narází na jedno nebo druhé úskalí projektu, představuje tuto třetí úroveň, úroveň subjektu vypovídání: vzpomeňme si třeba na anticipaci "moje dítě", nekontrolovaně předbíhající, zpřítomňující v řeči věci budoucí (328) nebo na "určování vedlejších vět" (878), jímž se "hlavní" ambice vystudovat střední a vysokou školu omezila tak, že se přešlo do závislosti určení autorovy identity na takové *podřazené*, "vedlejší"³ záležitosti (češtináři nechtě prominou).

Souhrnně lze říci, že naše představa o psaní bilancí byla žákovskými odpověďmi zejména na otázku po projektu, a to zejména odpověďmi odmítavými, silně zkorigována. Kdybychom měli tuto korekci znázornit schématem, vypadal by rozdíl asi takto:

1. Původní, lineární představa



2. Adekvátnější představa



Podle této představy probíhá psaní poznatkové bilance jako vycházející ze středu, představovaného bodem vypovídání, subjektem, který jako v balistice vypočítává souřadnice své výpovědi o poznatku vzhledem k současné pozici a vzhledem k identitě, s tím či oním poznatkem spojené - včetně vnějších podmínek, např. tlaku, atmosféry.

Tyto koordináty jsou současně jedinými určeními jeho celkové identity jako autora anonymně psané bilance. V jednotlivých bodech ležaté 8 si můžeme představit další smyčky.

Touto obecnou a velmi schematickou představou jsme se však nevypořádali s rozmanitostí výroků žáků na dané téma: musíme je roztrždit a nějak systematicky popsat. K tomu je však třeba nejprve učinit malý exkurs do řecké filosofie.

Filosofický exkurs

Na počátku popisu tématu jsme o něm řekli, že je filosofické, týkající se vztahu subjektu a objektu. Dál jsme konstatovali, že v něm jde speciálně o otázku temporality lidské existence (Heidegger), rozvíjenou teorií narativní identity (Ricoeur) a objevující se též v jazykově orientovaném směru psychoanalýzy (Lacan)- zde mj. ve zmíněném rozlišování subjektu výpovědi a subjektu vypovídání, identity na úrovni Já a na úrovni nevědomí. Našli jsme však žakovské výpovědi, které by bylo možné považovat za explicitní formulace zmíněných myšlenkových systémů? Částečně možná ano, většinou ale ne- museli bychom se zde spíše odvolat na implicitní přítomnost takové tematiky ve výrociích.

Zkusme však nyní nehledat, čím se by se pak taková tematika mohla projevat nebo dokonce jen prozrazovat, ale podívejme se spíše na explicitní hodnotu tvrzení autorů, zda se už tím, co žáci zjevně formulují, nepřibližují určitému filosofickému okruhu. Hranice mezi naším předchozím ukázáním tématu a následujícími rozbory přitom samozřejmě nebude příliš ostrá, neboť je těžké odlišit mez, před níž někoho chápeme, jak to myslí on, a po níž už mu rozumíme "lépe než sám autor" (jak zní jedno prastaré pravidlo interpretace), kdy už se jde "za něj" (samozřejmě s rizikem podkládání vlastního významu).

V úvodu jsme řekli, že naše pozornost k filosofickým otázkám poznatkových bilancí byla vyvolána žáky- sami jsme jejich přítomnost v textech neočekávali. Spouštěcím podnětem k tomu byl výrok citovaný v motto kapitoly- "to už jsem někde musel číst", řekl jsem si, a začalo hledání. (Byl to mimochodem asi zvláštní případ hledání, který nepotvrzoval Menona a našeho mluvčího, protože jsem věděl dost přesně, co hledat, a přitom jsem to nepovažoval za nadbytečné.) Ocitáme se tak od počátku vynuceně ve sféře řecké filosofie.

Protože mi chybí solidní erudice, mohu uvést jen několik amatérsky viděných názorů na problém z citovaného paradoxu, sofismatu či tropu, s cílem získat určité vodítko jednak k zjištění možného filosofického významu odpovědí žáků, a to významů různého druhu, jednak dál k posouzení jejich stupně "filosofičnosti", který by šlo dál srovnat s jinak vyjádřeným vztahem ke vzdělání a ke škole.⁴

Podobný postup, porovnání teorií a konceptů laiků (zde žáků) s názory teoriemi a koncepty profesionálů (zde filosofů), objevivšími se v dějinách kultury, není v etnografických přístupech ojedinělý- lze ho nalézt zejména v Martonově fenomenografii, směru hledajícím kvalitativně různé způsoby chápání jednoho jevu laiky, a už předtím, v jiné podobě a s jiným cílem, v Garfinkelově etnometodologii.

MENONOVO SOFISMA

Platon se v dialogu "Menon" věnuje otázce, zda je ctnost či zdatnost naučitelná. Její výuku si v Řecku nárokovali sofisté, z nichž patří k nejznámějším Protagoras a Gorgias, filosofové, kteří vystupují ostatně v jiných Platonových dialogích, nesoucích jejich jména v titulu. Hlavní spolubesedník Sokrata, Menon, Gorgiovo učení znal.

Když Menon položí Sokratovi vstupní otázku o učitelnosti ctnosti, Sokrates ji odmítne s tím, že nejen on, ale nikdo jiný neví, co ctnost je- jak by pak bez toho bylo možné zjistit, jestli je naučitelná? Menon poučený Gorgiou se tomu diví, ale Sokrates mu sérií otázek dokáže, že ani on sám uspokojivou definici ctnosti- jako jedné a obecné věci- opravdu nemá. Když to popletený Menon přizná, navrhne mu Sokrates další společné pátrání po definici- není divu, že v tomto okamžiku vrací Menon svému partnerovi půjčku za oplátku a odpoví citovaným sofismatem, "eristickou"⁵ myšlenkou" o nemožnosti takového hledání.

Nejde ale jen o emoční reakci, která by do dosavadního textu strukturně a obsahově nepatřila- koneckonců jde vlastně o rozšíření hlediska, které od počátku představil Sokrates: když se neví před tím, než se zjistí, co ctnost je, jestli je naučitelná, jak se zas může zjišťovat před tím, než se ví, co ctnost je, co ctnost je? Když je poznání o naučitelnosti ctnosti něčím dodatečným a ctnosti samé vnějším, které poznání takové dodatečné a vnější není?

Platon tedy neuvádí Menonovo kladení odporu jenom jako zábavnou, přirozeně vysvětlitelnou reakci, probíhající v popisovaném "reálu" rozhovoru- je to naopak současně "umělý" a řekli bychom téměř "eristický" krok (odehrávající se ovšem na úrovni textu, tedy ani tak ne vzhledem k Menonovi, jako vzhledem ke čtenáři), jímž si autor vytváří příležitost vrátit se k otázce, která byla v jeho předchozí řeči obsažena, ale mlčky, jako předpoklad.

Zkusme se proto nyní podívat, účelově a výběrově, na některé prvky k tomuto problému v díle Protagory a Menonova učitele Gorgii.⁶

SOFISTÉ PROTAGORAS A GORGAS

Aby Menonova argumentace neplatila, muselo by platit, že subjektivní poznání je objektivní v následujícím významu: za prvé, že nestačí, abych v nějaké situaci nějak věděl a měl tím záruku, že už vím všechno- pak by opravdu nemělo smysl hledat dál; současně, za druhé, že další poznání, které o věci získám, bude nejen odlišné, ale i slučitelné s tím, co jsem dosud věděl. V obojím je přitom pravda vztažena v každém okamžiku k subjektu, vyjadřuje jeho situaci a jeho proces poznání.

Podle Hegela je celkovou zásluhou sofistů, že nastolili tento námi jako třetí zmiňovaný bod: "pojímát myšlení jako určené a zaplněné obsahem, a na druhé straně /.../ naléztí to, co určuje a dává." (Hegel, s. 23).

Velice přibližně bychom snad mohli říci, že tomuto celkovému problému se ve spojení s prvou otázkou- s relativností poznání v závislosti na subjektu- věnoval spíše Protagoras, zatímco druhému aspektu- relativnosti různých druhů lidského poznání (smyslového versus racionálního)- spíše Gorgias.

Protagoras formuloval známý výrok, že člověk je mírou všech věcí, z kterého v jeho pojetí vyplývá závislost na konkrétním subjektu: "Vít jednoho mrazí, druhého ne; o větru tedy nemůžeme říci, zda je sám o sobě chladný nebo studený." (cit. in: Hegel, s. 24). Relativnost je u Protagory podle Hegela dokonce dvojitá, nachází se na straně různě vnímajícího subjektu a na straně měnícího se objektu, jak dokazuje další výrok: "Látka je čirým plynutím, není ničím pevným a určitým o sobě, nýbrž může být vším. Rozličné stáří pojímá látku různě, jakož i různé stavy bdění a psaní" (cit. in: Hegel, s. 25).

Gorgias se proslavil tvrzeními (a jejich důkazy), že 1) nic není, 2) i kdyby něco bylo, nemohl by to člověk poznat a myslet, 3) i kdyby byla něco chápáno, nešlo by to sdělit. (Zlomky, s. 159- 162).

Prvnímu tvrzení, které se netýká vztahu subjekt- objekt, ale "negativity podstaty samé" (Hegel) se věnovat nebudeme. Dotkneme se dalších dvou, kde jsou rozebírány druhy poznání či způsoby, na sobě nezávislé a neslučitelné "míry", "sudidla", jimiž nacházíme či spíše nenacházíme věci: "...přisluší-li jsoucímu, že je myšleno, bude přislušet nejsoucím, že nebude myšleno. To je však nemožné, neboť je myšlena Skylla, Chimaira i mnoho jiného z nejsoucích věcí.

Jsoucí tedy není myšleno. A jako jsou viděné věci proto zvány viditelnými, ježto jsou viděny, a slyšené proto slyšitelnými, ježto jsou slyšeny, a jako nezavrhujeme viditelné

věci, ježto nejsou slyšeny, a nezanedbáváme slyšitelné věci, ježto nejsou viděny- každá totiž věc má být posuzována příslušným a ne jiným smyslem-, tak i myšlené věci, třeba by nebyly viděny zrakem ani slyšeny sluchem, přece skutečně budou, protože jsou chápány svým vlastním sudidlem. Myslí-li tedy někdo, že po moři jezdí vozy, musí věřit, i když to nevidí, že jsou vozy jezdící po moři. To je však nemožné; jsoucí tedy není myšleno a chápáno." (Zlomky, s. 161-162).

To ale samozřejmě neznamená, že jiný druh poznání, smyslové poznání je pravdivé (jak by mohlo být, když zde Gorgias vlastně rozvíjí linii zesubjektivnění věci už v počítku, jak byla obsažena v Protagorově výroku o chladném větru): "Gorgias pravil, že bytí je nezjevné, chybí-li mu zdání (smyslového- mk), a zdání je slabé, nedostane-li se mu bytí." (Zlomky, s. 162).

Ale bytí zas, jak jsme viděli výše, nelze myslet, v Hegelově interpretaci, je pro Gorgiu myšlené "jen něčím subjektivním, tedy není jsoucí, ježto myšlením je jsoucí proměňováno v myšlené." (Hegel, s. 30).

Nemožnost sdělit někomu něco, byt' by to bylo chápáno, je založena na stejném argumentu odlišnosti, zde řeči od ostatního: "Neboť to, čím oznamujeme, je řeč, a řeč není skutečnou věcí a něčím jsoucím. Neoznamujeme tedy bližnímu jsoucí věci, nýbrž řeč, která je jiná než skutečné věci. /.../ Řeč pak, praví Gorgias, vzniká z věcí dorážejících na nás zvnějšku, tj. ze smyslových dojmů. Tak ze setkání s chutí vzniká v nás řeč pronášená o této vlastnosti a z naskytnutí barvy vzniká vzniká řeč o barvě. Je-li tomu tak, nedává řeč zprávu o vnější věci, nýbrž vnější věc se stává oznamovatelkou řeči." (Zlomky, s.162).

PLATON (A SOKRATES)

Podle Hegela Sokrates a dál Platon na sofistické "člověk je mírou všech věcí" navazují: ale člověk už zde není "náhodný" subjekt "se svými zvláštními zájmy, se svým egoismem, se svým prospěchem" (s. 23), člověk byt' s rozumem, ale rozumem subjektivním- až "člověk jakožto myslící je mírou všech věcí" (s. 50) a "pokud dává sám sobě obecný obsah" (s. 23). Pak teprve lze mluvit o nějakém objektivním poznání, které jsme vyžadovali pro překonání "eristické myšlenky", o "absolutnu" (s. 23), jež nabývá "fomy myslící subjektivní" (podle Hegela už u Sokrata).

Tato myslící subjektivita vyjadřuje jednotu protikladných, zvláštních (ve filosofickém smyslu slova) momentů subjektivní a objektivní v podobě obecného- u Platona nadsmyslové ideje, nezávislé na jednotlivých věcech a představující jejich rod či druh (Hegel, s. 128).

Myšlenka o ideji dovoluje zrušit rozpornost smyslové a racionální stránky v problému poznání. Současně má dopad na problém morálky- touto "idealizací" se veškeré otázky správného života subjektu, jako je otázka ctnosti či zdatnosti, intelektualizují, stávají otázkou jednou, a sice otázkou poznání a vědění: "Neboť na tezi Platónova Protágora, že všechny ctnosti jsou navzájem příbuzné, jen statečnost ne, protože najdeme i mnohé statečné muže, kteří jsou ti nejbezbožnější, ti nejnespravedlivější, ti nejnestřídmější a nejnevzdělanější (vzpomeňme si jen na bandu lupičů), nechává Platón Sokrata odpovědět, že i statečnost je, jako všechny zdatnosti, vědění; statečnost totiž poznává a správně hodnotí, čeho se třeba obávat." (Hegel, s. 51).

Taková intelektualizace se nám ostatně velice hodí: žáky jsme totiž požádali, aby napsali, co se naučili a co by se chtěli naučit, tj. aby nám napsali o náplni nebo aspektu svého života, který je svým významem vlastně kognitivní- a opravdu se nám také stalo, že pod vlivem takto intelektuálně orientující instrukce děti ve snaze popsat svou socializaci a život rozšiřovali někdy až jazykově nekorektně běžný sémantický úzus pojmů učení a poznání (např. "spát" lze

normálně akceptovat do rubriky učení jen od osoby, která předtím trpěla nespavostí).

Sokratovo a hlavně Platonovo řešení sofistů nastoicené otázky relativnosti, závislosti určení objektu na subjektu a tím relativnosti, subjektivnosti či arbitrárnosti až nakonec nemožnosti poznání a nesmyslnosti poznávání, tak jak jsme ho prozatím prostřednictvím Hegelových názorů dosud naznačili, ještě není u konce- naopak nás zde čeká překvapivé vyústění.

Sokrates Menonovi v dialogu totiž vůbec nevyvrací možnost, kvůli které by nestálo za to se do hledání pouštět, a sice tu, že člověk vlastně už ví všechno předem! Tuto alternativu naopak přijímá a zesiluje. Na pomoc si k tomu bere mýtus o nesmrtnosti duše, pro niž není její současné poznávání ničím jiným než vzpomínáním na to, co se už kdysi naučila, co už kdysi poznala, a co si pouze vybavuje. Kromě řečeného mýtu (a Platonem citovaného jako mýtus, nepřevedeného do filosofizujícího jazyka) autor ještě nechává provést Sokrata na důkaz experiment: Menonova nevzdělaného otroka přivede Sokrates otázkami, tj. aniž by sám něco nového pozitivně sděloval (tvrdil), k formulování geometrické poučky (patrně v textu vyjadřující pojem ideje) o vztahu úhlopříčky čtverce k jeho straně.

Toto nečekané a zdánlivě absurdní převzetí Menonovy námítky zasluhuje několikerého doplnění. Nejprve je třeba říci, zda a v jakém ohledu neměl Menon pravdu, když odmítal dále hledat, a také jak byla nakonec v dialogu zodpovězena vstupní otázka o učitelnosti ctnosti. Poté se podíváme na Hegelovu interpretaci teorie vzpomínání.

Z toho, že člověk vlastně ví předem, podle Platona nevyplývá, že by neměl hledat, naopak. Vzpomínání či rozpomínání je proces, který něco přináší- vždyť otrok na jeho konci formuloval poučku, kterou na začátku nebyl schopen říci. Současně je existence předchozího, pozapomenutého poznatku zárukou, že člověk pozná, že je to "ona věc", když ji najde, a má už předtím vodítko pro to, aby se do orientovaného hledání pustil.

"Ona věc", obecná geometrická poučka a stejně ideální ctnost ovšem při tom všem přísně řečeno učitelné nejsou: v tom smyslu, že "učení- vzpomínání" vyžaduje vlastního úsilí, že je definováno v rámci subjektem vypracovávaného vztahu jednotlivých smyslově názorných věcí k ideji- nikoli tedy tak, že "do myslícího vědomí vstupuje něco cizího, asi na způsob mechanické představy o prázdném prostoru, který se zaplňuje předměty, jež jsou tomuto prostoru vnější a lhostejné" (Hegel, s. 131): zde jasně vidíme, jak se platonsky odpovídá na Gorgiovo tvrzení o nemožnosti myslet jsoucí, operující s růzností "sudidel"- jednak radikální nadsmyslovostí ideje, jednak prohloubením úzkosti vztahu mezi subjektem a objektem do úplného zvnitřnění poznání (které je právě vzpomínkou na nadsmyslovou ideu).

Ještě méně je samozřejmě "učení- vzpomínání na ideu" naučitelné v jiném smyslu slova zvenku, a to sdělením ideje někomu jinému: Sokrates otroka vlastně nic neučil, nic pozitivního mu neoznamoval, jen ho uváděl do rozpaků.

Podobně ctnost není toho druhu, aby ji skvělí otcové obce dokázali předat svým často tak nezdravým synům, navzdory nejlepší výchově, kterou jim poskytli. (Zde Platona trochu zjednodušujeme- on sám používá ještě rozlišování mezi úplným poznáním ideje ve filosofii a mezi pouhým správným míněním o ní, doxou- např. v politickém životě se aténští vůdčové pohybovali právě na této druhé, nižší rovině.)

Po tomto alespoň naznačeném vysvětlení se nám už obrat, prvně označený jako absurdní, jeví logickým.

V Hegelově interpretaci, kterou jsme výše již uvedli, ale nerozvedli, je přitom vzpomínka nevhodný výraz, protože sugeruje reprodukci představy jako jedinečného empirického

obsahu, a vzpomínání prý má u Platona často takový smysl- existuje ale i jiný, hlubší smysl vzpomínky, jímž je zmíněné "znitemění, pohroužení do sebe": "V tomto smyslu můžeme říci, že když poznáváme, přeměňujeme to, co se projevuje vnějškovým způsobem a co se charakterizuje mnohohrámostí, v něco vnitřního a obecného. Tuto přeměnu provádíme tak, že pronikáme sami v sebe a tak si uvědomujeme své nitro." (Hegel, s. 123).

ARISTOTELES

Aristotelovi se budeme, nespravedlivě, věnovat stručněji.

Přímé odvolání na dialog "Menon" a současně na zmíněné sofisma, odpovídající výroku našeho hlavního mluvčího z řad žáků, jsme našli na počátku "Druhých analytik": "Nuže je zjevno, že víme v tom smyslu, že něco víme obecně, nikoli v tom smyslu, že víme naprosto. Není-li tomu tak, vzjedme spomá otázka, která je v Menonovi: buď se totiž nebudeme učít ničemu, nebo tomu, co již víme." (Aristoteles, s. 30).

Příklad, který předtím Aristoteles na důkaz uvádí, je o trojúhelníku, vepsaném do kružnice: o konkrétním obrazci nevíme předem, jestli je trojúhelník; víme však předem, že každý trojúhelník má součet úhlů dva pravé, a pokud poznáme, že ten a ten přímočarý obrazec před námi má takový součet úhlů, poznáme s tím současně, že je to trojúhelník.

Protipříklad, na kterém chce Aristoteles dál ukázat, že oprávněnost tvrzení, že něco můžeme vědět jedním způsobem a současně nevědět jiným, je sofisma o sudé dvojici: tazatel se zeptá zkoušeného, jestli ví o každé dvojici, že je sudá. Když tázaný odpoví kladně, přijde na něj zkoušející s dvojicí, o které zkoušený nevěděl (že existuje). Sofistické řešení by pak spočívalo v relativizaci poznání, v tom, že se okruh vědění (že jsou dvojice sudé) omezi jen na dvojice, o kterých se ví, že jsou dvojice, že existují jako dvojice.⁷

Podle Aristotela však toto zúžení není správné- o každé dvojici víme už definicí, že je sudá, bez ohledu na jednotlivé dvojice; o nahodilé dvojici nevíme pouze, jestli existuje, ale víme, že je sudá: jde o jiný druh poznání, v prvním případě o definování pojmu, v druhém o stanovení existence nějaké věci.

Aristoteles tedy odkaz na Menona uzavírá tím, že "není nic nesmyslného, jestliže to, čemu se učíme, nějak již víme, nýbrž kdybychom to již věděli právě tímto způsobem, totiž pokud a jak se tomu teprve učíme." (s. 30).

Podle Berkova komentáře ke "Druhým analytikám", "Aristoteles tuto koncepci (Platonovu koncepci vzpomínání-mk) rozhodně odmítá /.../ Uznává jedině, že závěr je potenciálně obsažen ve vyšší premise, jinak řečeno, známe-li vyšší premisu, známe implicitně i závěr" (to byl případ citovaného problému s trojúhelníkem, kde šlo o deduktivní vyplývání pomocí sylogismu); dále Berka uvádí, že "problém Platónova dialogu Menón řeší Aristoteles nakonec tak, že rozlišuje mezi potenciálním a aktuálním poznáním." (In: Druhé analytiky, Poznámky, s. 103).

Takový komentář je pro nás příliš stručný na to, abychom z něho získali nějakou aristotelovskou alternativu k Platonovi a mohli ji pak použít na popis rozdílů mezi výroky našich filosofů ze sedmé třídy.

Nejobecněji se zdá, že Gorgiova relativistická pozice se zde překonává, stejně jako u Platona, sloučením dvou druhů poznání jedním poznávacím procesem subjektu, který se od poznání "neúplného" dostane k poznání "úplnému" (další pojmy Berkova komentáře).

Přitom ale právě citovaný příklad určení konkrétního obrazce jako trojúhelníku, jímž se dosáhne poznání úplného, nepředstavuje stanovení platonské ideje či pojmu obecně, ale spíše využití jeho "znalosti předem" pro jiný poznávací úkol, spočívající v identifikaci jedinečné věci (že tento

obrazec je trojúhelník). Podívejme se proto ještě pro více informací k Hegelovi.

Podle Hegela není Aristoteles empirik, který by stál proti "idealistovi" Platonovi: proto ani v jeho pojetí není duše "tabula rasa" (jako samozřejmě nemohla být v teorii vzpomínání, která jde totálním zvnitřněním proti takové představě)- jak jsme ostatně již řekli výše citováním příkladu s pojmovou "znalostí předem".

Hegel dokonce tvrdí, že je Aristoteles spekulativnější filosof než Platon- že je ale orientován na spekulaci vycházející z empirie, že "pojímá jevy jako myslící pozorovatel." (s. 203): v takovém případě se, čistě shodou okolností, námi citovaný příklad, kde šlo o identifikaci obrazce jako trojúhelníku, docela pro charakterizování Aristotelova zaměření hodí.

Podle Hegela dále existuje rozdíl mezi Aristotelovou a Platonovou ideou, rozdíl, který se odvozuje z Aristotelova rozlišování podstaty ("formy") na "možnost" čili "síl" a na "skutečnost" čili "energii" (viz výše tyto výrazy též v Berkově komentáři)- zavedením tohoto rozlišení, působícího na "látce", je podle Hegela Aristotelova idea **konkrétnější**, protože je v pohybu: "Zatímco u Platona převažuje pozitivní princip /.../, Aristoteles vyzvedl moment zápornosti jako činnost rozlišování, určování. Tento princip individuace, nikoli ve smyslu náhodné a pouze zvláštní subjektivity, nýbrž čiré subjektivity, je pro Aristotela příznačný." (Hegel, s. 209).

Tento rozdíl se objevuje i v sofisty, Sokratem a Platonem probírané etické otázce ctnosti: podle Aristotela je v ní nutně obsaženo poznání, "ale ctnost jakožto charakter musí nutně mít i druhou stránku, činnou individualitu, reálného ducha." (Hegel, s. 53).

SKEPTIK SEXTUS EMPIRIKUS

Skepticismus představuje jakési historické shrnutí momentů relativnosti poznání ve starořecké filosofii.

Podle Hegela není obyčejným pochybováním a nejistotou, ale vypracovanou jistotou; jde o filosofické uvažování, "které je s to dokázat, že nic není pravdivé." (s. 351). Subjektivizace poznání, charakterizující původní skepticisus, je proto jiná než v tzv. moderním skepticisus: ten druhý se podle Hegela obrací proti pojmovému myšlení s argumentem o smyslovém vědomí či prožívání subjektu či s apelem na jeho nevyvratitelnost; ten první je schopen negovat obojí, včetně třetí, výsledné možnosti- ani nemožnost poznat pravdu není pravdivým, definitivním poznáním, závěrem. Hegel tuto pozici subjektu nazývá "zdržet se souhlasu", souhlasu s "bytím", s "předmětností", které je nahrazeno "jevením se".

Základním postupem zdržování se souhlasu je stavění jednotlivých stránek proti sobě a tento postup se uskutečňuje v řadě formalizovaných obrátů, tzv. tropů. Jedním z hlavních a shrnujících, ten, který současně vyjadřuje sofistický předpoklad Menonova paradoxu, je všeobecný tropus vztahu: "Sextus praví: /.../ 'Podle tohoto tropu usuzujeme, že se musíme zdržet souhlasu vůči tomu, čím všechny věci pro sebe a podle své povahy jsou, protože se vždy k něčemu vztahují. Je však třeba poznamenat, že tu hovoříme o tom, že věci jsou, pouze ve smyslu jevu. O vztahu vypovídáme ve dvou ohledech: za prvé ve vztahu k usuzujícímu subjektu /.../, za druhé ve vztahu k předmětu, o němž usuzujeme tak jako u toho, co je vpravo nebo vlevo.'" (cit. in: Hegel, s. 364)- vidíme, že touto dvojí relativitou je tropus shodný s koncepcí sofisty Protagory.

Sextus Empirikus, který sestavil listinu tropů, také definoval jednotlivé proudy tehdejší dosavadní řecké filosofie podle "naší" otázky, podle problému poznání, vyjádřeného Menonem: "Sextus rozlišuje trojí filosofii /.../: 'Kdo hledá nějaký předmět, musí tento předmět buď najít, či musí popřít, že je ten předmět možno hledat, anebo musí vytrvat v hledání. Právě tak je tomu s filosofickým

poznáváním: jedni tvrdí, že pravdu našli, druzí popírají, že je možno pravdu postihnout, a třetí stále pokračují v hledání. První jsou tak zvanými dogmatiky- Aristoteles, Epikúros, stoici a jiní. Ti, kteří tvrdí, že pravdu nelze poznat, jsou akademikové (jedni z pokračovatelů Platonovi linie- mk). Skeptikové ještě hledají. Proto je trojí filosofie: dogmatická, akademická a skeptická (výraznil mk)." (Hegel a cit. in: Hegel, s. 353).

Takovéto rozdělení nás může zarazit- je ovšem třeba přiznat, že neznáme pokračování platonské linie v tzv. nové akademii spíše skeptického ladění a posun aristotelovské linie do dogmatismu; definice se ovšem příliš nezdá ani Hegelovi.

Pro srovnání filosofů sedmé třídy budeme pracovat spíše s různými filosofickými prvky, které uvádíme v následujícím shrnujícím přehledu- i když samozřejmě i pro naše žáky platí, že někteří si myslí, že pravdu našli, další, že ji nalézt nebo alespoň nyní, v jejich situaci, říct ani hledat nelze, a že konečně třetí ji hledají nebo hledat chtějí.

"VĚDĚT PŘEDEM" V ŘECKÉ FILOSOFII: PŘEHLED

Přehled podáváme vzhledem k jednotlivým autorům možná trochu zkresleně a určitě silně výběrově, vedeni zadáním ze strany výroků žáků.

Sofisté dali objekt, "věci" natolik do relace, vztahu k subjektu, že jejich poznání nemůže být absolutní a nese stále charakter poznávajícího, je principiálně vyjádřeno jen v jeho termínech. U **Protagory** je poznání relativní dvakrát, vzhledem ke změnám či variacím subjektu a ke změnám objektu, plynutí látky. U **Gorgii** subjekt poměřuje věci svými různými "sudidly": výpovědi různých smyslů; smyslů a myšlení; smyslů, myšlení a řeči nejsou porovnatelné a proto ani slučitelné.

Za takové situace nemá význam mluvit o nějakém "poznání předem", protože neexistuje ani žádné objektivnější, absolutní "poznání potom".

Eticky jde o subjekt charakterizovaný svým vlastním zájmem a prospěchem, byť o subjekt učící se (co je mu prospěšné a co škodlivé) a v egoistické rovině rozumný.

Platon (a Sokrates) ruší relativnost poznání absolutním bodem ideje- svou obecností je nadřazena jednotlivým smyslově poznatelným věcem (vs. Gorgias) a překračuje nejen mnohotvárnost, plynutí reality, ale i jednotlivé stavy subjektu (vs. Protagoras): vztah subjektu a objektu je zde totiž ještě paradoxně zpevněn či zvnitřněn- idea je mýtem přidělena nesmrtelné duši a její nositel, konkrétní člověk, si na ni vzpomíná.

To podstatné tedy ví člověk předem, k jeho formulaci či vstupu do vědomí se ovšem dostane až v procesu poznávání, v němž naráží na potíže s jednotlivými věcmi.

Mezi ideou, zpětně získanou skutečným filosofickým poznáváním, a ignorancí existuje střední stupeň "obyčejného" pravdivého mínění, *doxa*- je to znalost obecného, ideového základu v jednotlivých věcech, jakési směsice s nimi.

V etické otázce je život jedince převeden zcela na problém poznání: vědění definuje správné jednání.

Aristoteles akceptuje existenci úplné znalosti o věci; u něho právě proto, že jsou jednotlivé druhy poznání odděleny a na sobě nezávislé (viz Gorgiu), nesmí se vyvracet a relativizovat (viz jeho odmítání řešení příkladu s neznámou sudou dvojicí omezením naší znalosti): doplňují se či skládají v procesu poznání, kde už "předem" nějak víme, ale jinak nevíme.

Toto "předem" přitom není nepravdivé a může být už obecné, pojmové či "ideové"- ale přitom vzhledem ke

skutečnosti (vs. Platon) nedostatečně individualizované.

Správné jednání se nevyčerpává věděním a rozumem (vs. Platon, Sokrates)- ctnost má složku vědění, ale i složku náklonnosti či pudu, uskutečnění člověkem s jeho zvláštními vášněmi (byť je má podřizovat tomu obecnému- rozumová složka je nakonec vládnoucí).

Sextus Empirikus považuje poznání stejně jako sofisté za relativní; předměty existují jenom tak, jak se jeví, ale ani to nelze chápat pozitivně- nejde o projev nějakého předmětu.

Proces poznání (zde skeptika jako zvláštního člověka, profesionála) začíná od "přítakání vjemům", pokračuje odmítáním nabízejících se výpovědí o působícím předmětu a vede k nalezení "neotřesitelné pozice", díky protikladným určení, která se ruší.

Toto hledání je současně i etikou profesionála- v oblasti jeho praktického života nezbyvá logicky (pro nemožnost něco navrhnout) než raději respektovat vnější a sociální skutečnost.

Odpovědi žáků

KRITÉRIA VÝBĚRU

Z celkového počtu 159 poznatkových bilancí, získaných od základního souboru žáků před vysvědčením v červnu r. 1991, jsme vybrali 59 odpovědí, úryvků bilancí.

Jak výběr probíhal? Samozřejmě jsem ho provedl⁸ nezávisle na všech vnějších znacích, právě proto, aby bylo možné s některými z nich (jako jsou vzdělávací ambice, prospěch, pohlaví) srovnat distribuci onoho čistě vnitřního údaje, "filosofičnosti" vybraných autorů (viz poslední část "Filosofové" a škola).

Jaké kritérium jsme tedy použili? Lze říci, že vlastně dva druhy téhož, dva textové ukazatele uvědomění si problému "vědět předem" a jeho napsání.

Zařadili jsme jednak výroky, které se přímo vyjadřují k úkolu napsat, co bych se chtěl naučit- tj. např. ty, které v extrémní pozici úkol odmítají (s větším či menším zdůvodněním), nebo ty, které ho nějak problematizují. Přijímáme i ty odpovědi, které explicitně obsahují sebestmenší komentář, vyjadřující srovnání mezi "naučil(a) jsem se" a "chtěl(a) bych se naučit": např. použití slova "*doučit se*" (místo častějšího "*naučit se*"), "*zdokonalit se*", "*další věci...*"; výjimku jsme učinili pro výrazy "*ještě*", "*dál*" apod. a výroky jimi uváděné jsme nevybrali, když byly následovány pouhými výčty konkrétních věcí a nikoli zobecňujícími výrazy, nějak zřetelně redukcujícími a regulujícími sféru všeho možného poznání.

Tím už se dostáváme k druhému kritériu. Podle něj jsme do výběru přijali i ty výroky, které nemusely explicitně, "komentovaně" vyjadřovat problém psaní o "budoucnosti"- ale reagovali pro nás zjevně filosoficky na tento problém. Co tím míníme?

Psaní o "budoucnosti" nabízí snadněji jiné žánrové možnosti než psaní o "minulosti"- tak do toho, co se ještě nestalo, je možné lehčeji uvést své nejrůznější nápady, různé více či méně nereálné nebo "divoké" představy denního snění. Např. autor č. 314 vyjmenuje at' už ze snahy zavděčit se nebo z recese co nejvíce poznatků (a tím i poznatků velice detailních a banálních), které se naučil, a poté z hlediska splnění nerealisticky, ale z hlediska přání korektně připojí, že by rád ještě ovládal "*tryskové letadlo, vrtulník, ponorku, loď*."

Zde jde bezesporu o nějakou reakci na předchozí polovinu textu na téma "naučil jsem se" a o reakci představující rozdíl. Jinou reakcí, zmíněnou již na začátku, bývá větší stručnost textů o "budoucnosti". Podobné projevy však pro nás nebyly postačující- museli jsme vidět, že

opravdu došlo k nějakému vědomému pokusu o řešení problému: např. "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila (č. 254) a mnoho dalších takový pokus a reflexi současné situace představují.

Většina vybraných úryvků se tedy textově týkala druhé části bilancí, odpovědi na otázku "Co byste se každý ještě chtěli naučit?" Nicméně jsme do výběru zahrnuli i několik výroků, pocházejících z paragrafu o "minulosti", a to tehdy, pokud v nich jejich autoři zajímavým způsobem zpracovávali právě časový problém.

Jedním z těchto nemnoha výroků je např. "Ale zanedlouho jsme zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (č. 318).

VÝPIS VÝPOVĚDÍ

208 Ž UO- VŠ asi ne

"V budoucí době bych chtěla jít na rodinnou školu a s ní na cukrářku nebo učitelku do školky. Tam bych získala mnoho dalších zkušeností."

210 Ž SOŠ- ?

"Zdokonalit se: v šití, háčkování, pletení, myšlení, ženských prací, v matematice, v trpělivosti, ve psaní, na kytaru, atletiku, vše opravit."

211 Ž UO- VŠ určitě ne

"Chtěla bych se naučit vše opravit více znát život,..."

212 Ž G- VŠ určitě

"Vím, že svět není takový, jak se na první pohled zdá, chtěla bych se naučit poznat svět trochu víc než se dá vidět na první pohled."

215 M SOŠ- ?

"Celkově jsme se naučili nejrůznější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo víc někdo méně."

226 M ?- VŠ určitě ne

"Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím."

229 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"V budoucnosti bych se chtěla ve všem zdokonalit.

Napovídat

zapomínat

vzpomínat

dělat si úsudky o lidech

poznat různé věci."

230 Ž UO- VŠ určitě ne

"Chci se naučit něco co neumím!"

234 M SOŠ- ?

"Především přežít ve společnosti tak abych byl jejím dobrým a spolehlivým článkem."

235 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více."

237 M G- VŠ asi ne

"Je spousta věcí, které neumím a neznám, a proto bych se rád ještě něco naučil."

238 Ž G- VŠ asi ano

"Chtěl bych se naučit věci, které neznám a které neumím."

241 M SOŠ- VŠ určitě ne

"...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život."

246 Ž SOŠ- VŠ určitě ne

"Také bych se chtěla naučit chovat se jako slečna, abych pořád nebyla jako malé dítě."

253 Ž UO- VŠ asi ne

"Zásadně se nechci naučit kouřit, pít alkohol."

254 Ž SOŠ- VŠ asi ne

- "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila."

- "Španělštinu bych se ale asi nikdo nevyučuje."

255 Ž ?- VŠ určitě ne

"Hodně věcí bych se chtěla naučit a všechny je vyjmenovat je snad nesmysl a sou to všechny ty co neumím a neumím jich dost."

258 M SOŠ- ?

"...naučím se žít nebo učím se žít...nebo už to umím? /.../člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučit ale vlastně ví co by se chtěl naučit takže já se chci naučit třeba např.; no vono vlastně naučit se nedá říct naučit vlastně doučit, protože jsou přeci věci které se dají odkoukat ne?

/.../ teda já nevím jak se loví chobotnice ale lov je lov. Já nevím jak se řídí buldozer ale buldozer a auto to je něco podobného a člověk má ten dar že to pochopí jaká páčka je tady..."

302 Ž G- VŠ určitě

"Myslím si, že vše co bych chtěla umět už umím."

306 M ?- VŠ určitě ne

"Naučil bych se rád ještě něco ve škole a naučil bych se rád nějakému řemeslu."

311 Ž UO- VŠ určitě ne

"... a chtěla bych se naučit tajné a různé věci."

318 Ž UO- VŠ určitě ne

- "Ale zanedlouho jsem zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat."

- "Já jsem se naučila ho kmit (miminko sestry- mk) a přebalovat ho, bylo to těžké, když to nebyla obyčejná mrkací pana, ale opravdické živé maso."

328 Ž G- VŠ určitě

- "Určitě bych se chtěla naučit ještě mnoho věcí, o kterých nyní nemám zdání."

- "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."

802 M G- VŠ asi ano

"Časem až budu starší tak se vlastně ukáže co jsem všechno nevěděl."

803 M G- VŠ určitě ano

"Dále je podle mého názoru důležitá celá základní škola (1-8(9)), protože se zde naučíme základy od všelijakých různých povolání a potom si můžu vybrat (také to záleží na mých získaných vědomostech)./.../ Na tuto druhou otázku je opravdu velmi těžké odpovědět, protože toho co bych se chtěl

naučit je už míň než toho co umím. A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak už to vlastně umím."

807 M ?- VŠ asi ano

- "...jít na střední školu a poznat ještě více věcí, které se mi určitě někdy budou hodit."

- "Chtěl bych poznat ještě mnoho a mnoho věcí, o kterých ještě nemám ani zdání."

812 Ž G- VŠ asi ano

"Chtěla bych toho umět co nejvíce, ale hl. bych si přála se dobře starat o rodinu..."

813 Ž G- VŠ asi ano

Čím víc budu starší tím více se budu chtít naučit a hlavně budu už jinak přemýšlet."

816 Ž G- VŠ určitě ano

"Mnoho věcí jsem se ještě nenaučila a proto bych se chtěla naučit mnoho nového, například znakovou řeč /.../ Chtěla bych si s nimi třeba popovídat jak se cítí mezi námi a jaké to je být hluchoněmí /.../ Vžít se do situace jiného a pochopit ho."

818 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Chtěla bych se naučit v životě ještě jiné věci, které bych v životě potřebovala a byli by důležité pro mě a pro jiné."

819 Ž G- VŠ asi ano

"Poznat ještě víc věcí."

821 M ?- VŠ asi ne

"Nenaučil jsem se [vařit, šít, zašívát, plýst, vyřezávat], dobře lést po skálách, [spívat], nebo hrát na hud. nástroj (píjáno), dokázat se donutit k učení (někdy), střilet ze zbraně, [karate, džudo, box], dobře hrát tenis, košíkovou, poznávat květiny a stromy (některé ano), nevívat se filmů."

829 M SOŠ- VŠ určitě ano

"Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím. Sporty, povinnosti".

833 Ž SOŠ- VŠ asi ne

"Chtěla bych se naučit: francouzsky, španělsky, italsky, hrát na kytaru a to, co neumím."

836 M SOŠ- VŠ asi ne

"... to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat /.../ s větší jistotou přemýšlet a jednat."

837 M ?- VŠ asi ne

"Co jsem se nenaučil je mnoho věcí soustředit, plavat."

839 M UO- VŠ asi ne

"Já bych se chtěl ještě zdokonalit ve spoustě věcech co se mi zamlouvají, jsou to například jazyky anglický, francouzský a španělský."

840 M SOŠ- VŠ určitě ne

"Je toho spousta, ale všechno se nejde naučit: ale chtěl bych dosáhnout tím co budu vědět nějakého uznání."

841 M UO- VŠ určitě ne

"Chtěl bych se naučit dost věcí. [Není to tak jednoduchý protože]"

846 M SOŠ- VŠ asi ano

"V budoucnu bych se chtěl naučit cizím jazykům a za všechny bych chtěl, aby se naučili jednat poctivě a upřímně."

847 M ?- VŠ určitě ne

"Naučit se zaměstnání které by mě bavilo."

848 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Ještě nemám přesnou představu co bych chtěl dělat. ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo."

849 Ž SOŠ- VŠ asi ano

"Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu."

850 Ž G- VŠ asi ano

- "Chtěla bych se naučit pořádnému povolání, které se budu chtít učit." (mk: doktorka)

- "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme."

851 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Další předměty, další jazyky, další sporty, obchodovat."

852 Ž SOŠ- VŠ určitě ano

"Chtěla bych se naučit vždy se správně rozhodnout a spoustu dalších věcí, které budu potřebovat..."

866 M ?- VŠ určitě ne

["To všechno stačí.] Ted' bych se chtěl vyučit a jít pracovat."

867 M ?- VŠ asi ne

"Chtěl bych se naučit mnoho věcí, např. různé sporty, práce, učení. Abych tyto obory dělal s radostí a ne aby mě někdo do toho nutil. Sport, ten už dělám a s radostí, učení to také dělám i když né s takovou radostí jako sport a práce, ta na mne čeká."

868 M ?- VŠ určitě ne

"Samozřejmě je plno věcí který bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno.

No a nakonec bych vám chtěl něco říc neničte si přírodu nezapomeňte že v ní žijete že škodíte sami sobě a ostatním."

870 M UO- ?

"Chtěl bych se naučit rozumě myslet aby to k něčemu bylo dobré a žít jako člověk svůj krátký ale dobrý život na zeměkouli."

873 Ž ?- VŠ asi ne

"Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvázná..."

878 M SOŠ- VŠ asi ano

"Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí.

Vystudovat střední a vysokou školu- ale do toho mám ještě daleko. A co bych se chtěl naučit ted'? V českém jazyce určování vedlejších vět."

880 M ?- VŠ určitě ano

"Chtěl bych se doučit programování, řídit auto..." (uvádí jen to, co by chtěl)

882 Ž UO- ?

"V životě bych chtěla dokázat víc než ted'."

883 Ž UO- ?

"Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale třeba ani nevím co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se."

885 Ž SOŠ- VŠ určitě

"V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla trochu víc, než co v základní škole) a chtěla bych se také dále učit kreslit..."

886 Ž G- VŠ určitě ano

"Chtěla bych poznat smysl života a podle něj žít. Víím, že mě to všechno bude zajímat nebo si to aspoň myslím."

890 Ž SOŠ- VŠ asi ano

"V budoucnu bych se chtěla naučit dělat svou práci, tak, abych s ní byla sama spokojená a aby mě bavila."

892 M UO- VŠ určitě ne

"Chtěl bych se naučit vše co [existuje] jde, ale hlavně opracovávat dřevo."

Řecké prvky žákovských odpovědí

Řeckou filosofií jsme se v exkursu zabývali tak dlouze ze dvou důvodů. Jednak jsme chtěli získat vodítko pro vhléd do výtvorů žáků a tím i pro rozdělení jejich výpovědí na základě nějak závazně zdůvodněných koncepcí, jednak jsme doufali, že se nám s jeho pomocí podaří demonstrovat kvalitu myšlení žáků, nezávisleji přímo na školní přípravě (filosofie se do sedmé třídy ZŠ neučí), svým způsobem je tak srovnáním se starověkými génií oslavit. (A pak samozřejmě získané parametry tohoto speciálního, filosofického vztahu k poznání porovnat s některými jeho školními projevy- viz poslední partii "Filosofové" a škola.)

Uskutečnění obou těchto záměrů možná bude pro čtenáře zklamáním: naše nepřilíh hluboké proniknutí do jemností řecké filosofie a současně častá malá propracovanost a stručnost vyjádření žáků nenabízejí vždy úplně odpovídání si z obou stran. Někdy se proto možná uchylujeme k dosti volnému zacházení s filosofickými prvky, což zejména ze strany Řeků může činit dojem zjednodušování a až devalvace tohoto kulturního dědictví.

SOFISTICKÉ A SKEPTICKÉ PRVKY

Už umístění sofistických a skeptických filosofů dohromady je jedním z předem ohlášených zjednodušení, jimiž si usnadňujeme situaci. Skepticismus bezpochyby obsahuje sofistický moment, ale současně je pokračováním a negací vmezežené platonské a aristotelovské linie.

Tento poměr je shodou okolností vyjádřen v odpovědi, jejíž část figuruje v 11. kapitoly: "A navíc, to co se teprve naučím, ještě nemůžu vědět co to je, protože kdybych to věděl, tak už to vlastně umím." (803, G- VŠ určitě ano).

Srovnáním s Menonovým paradoxem lze zjistit, že tento výrok představuje jednu ze dvou variant odmítnutí smysluplnosti hledání (poznávání). Tou druhou je, že kdybych nevěděl předem, jakou věc hledat, nemohl bych ji - i kdybych "na ni nakrásně připadl"- rozpoznat.

Tento druhý důvod náš mluvčí neuvádí, možná proto, že v první části své delší odpovědi používá pozoruhodný aristotelovský prvek "základů": "Dále je podle mého názoru důležitá celá základní škola (1- 8 (9)), protože se zde naučíme základy od všelijakých různých povolání a potom si můžu vybrat." Tento aristotelovský prvek znalosti pojmu "předem" dál narůstá, což se projevuje nejprve kvantitativně v "protože toho co bych se chtěl naučit je už méně než toho co umím", a nakonec vystupňuje v platonskou ideu, zesměšňenou či zjednodušenou v mottu citovaným skeptickým tvrzením.

Odpověď č. 803 tedy představuje cenný vývoj myšlenky, která operuje s několika prvky⁹ a kterou se nemusíme bát prohlásit za filosofickou.

Další sofistickou a až skeptickou odpovědí, která potenciálně obsahuje přehnutí platonské ideje, je "Myslím si, že vše co bych chtěla umět už umím." (302, G- VŠ určitě ano). (Náhodou byl s touto žákyní veden biografický rozhovor, v němž se mj. ukázalo, že sofistické odmítnutí dalšího hledání a učení, které by mohlo znít nafoukaně a až amorálně- "ve třinácti, a co si o sobě myslíš?!", znamená spíše reakci na bohatost zájmů a s ní spojenou nejistotu, čemu se dál věnovat, když vidí řadu spolužáků, kteří mají zcela konkrétní představu profese.)

Dobrý skeptický prvek obsahují také formulace rozporu mezi plánem či přáním, něco se naučit, a tím, co se člověk pak skutečně naučí. Věvodí jim existenciálně orientovaná a již v úvodní části citovaná výpověď "Chtěla bych se naučit ještě mnoho věcí, které neznám, ale ani třeba nevím, co se naučím. Na tuto otázku bych plně odpověděla až ve stáří. Co mě čeká naučit se." (883, UO- ?), dále sem patří "Časem až budu starší tak se vlastně ukáže co jsem všechno nevěděl." (802, G- VŠ asi ano), také (s určitým sofistickým posunem v etické otázce života subjektu) "Ale až ve vyšší třídě si uvědomíme, že učení vlastně potřebujeme." (850, Ž, G- VŠ asi ano) a část jedné mimořádně elaborované odpovědi (k níž se vrátíme při probírání aristotelovských prvků) "...člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučí ale vlastně ví co by se chtěl naučit..." (258, M, SOŠ- ?).

Podobnou strukturu- v tom, že obsahují záměr či očekávání vs. skutečnost- mají ještě dva další výroky: část odpovědi "...Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (318, UO- VŠ určitě ne) a "Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvázná..." (873, ?- VŠ asi ne). Obě odpovědi jsou cenné hlavně z hlediska identity, zejména tzv. narativní identity, jak jsme ji naznačili v první části kapitoly, skeptické jsou subjektivním, zkušenostně prožívaným rozparem: ten ovšem končí neskepticky, jako osobní triumf, výrazně optimisticky z hlediska dosažení poznání a bez rovnovážně, klidové polohy "zdržení se souhlasu".

V tomto spíše pseudoskeptickém rámci operuje první odpověď aristotelovským a téměř až přírodovědným či experimentálním modelem testování hypotézy (výběr sportu, po roce ověření)- kontext výpovědi a celková problematika identity této dívky (s níž byl veden rozhovor) nás však vedou k považování tohoto momentu za krok vyprávěcího Já zargumentovat ex post své životní kroky, prezentovat je jako racionální, rozumné, pod kontrolou Já osobního. Platonská jistota duše, posílená ještě zavedením budoucího času, je zde ve spojení s aristotelovským "empirickým" ověřením, je zde z hlediska identity nápadná. K celé odpovědi a ještě jednomu výroku téže autorky se vrátíme v závěrečných partiích této subkapitoly.

Druhá odpověď ("Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila...") je nad skeptický rámec zajímavá opět díky platonskému momentu. Ne snad pro nalezení obecné objektivní ideje (to ostatně není ani v prvním případě), která by představovala absolutně vzhledem k jednotlivým věcem, ale díky nalezení jakési osobní ideje¹⁰, jakoby mýtickému zjištění, co má moje duše odjakživa v sobě, o čem nevěděla a co s úžasem našla- jako Menonův otrok, který věděl geometrickou poučku, ale nevěděl o tom, že ji ví. "Bejt odvázná", resumující "bruslit" a "plavat", funguje patrně jako "živý kód" (viz poznámku č. 3) pro přiblížení této ideje identitního druhu.

Třetí odpověď podobného identitního zaměření s časovou problematikou je v partii o tématu rozebíraný výrok "Naučil(a) jsem se vše co do teďka umím." (829, M, SOŠ- VŠ určitě ano).

Komentovaný blok výpovědi o "zpětném pohledu" by šlo současně vyloužit pomocí aristotelovského rozlišování poznání potenciálního ("předem") a aktuálního

(skutečného, "po" něm řečeného); pro poměrně abstraktní, principiální ráz tohoto rozdílu, popsateľný spíše jako vyostření subjektivního hlediska, je však označujeme spíše za skeptické.

Stranou dosud zmíněných skeptických odpovědí stojí svou originalitou text "*Celkově jsme se naučili nejružnější věci které jsme si zapamatovali a tak jsme vlastně vytvořili ve své hlavě skládačku kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo více někdo méně.*" (215, M, SOŠ-?).

Tento velice moderně znějící model (mimochodem, motiv skládačky se objevuje často v metodologické literatuře našeho století) by šlo rozvádět dotazy, které jsme bohužel nepoložili: znamená to například, že existují nějaké "jádrové" kousky, ke kterým se pozdější přikládají, nebo je možné jít alespoň o pár kroků zpět?, proč nelze postavit skládačku celou, kvůli "chybám" v postupu nebo principiálně?; kdyby se přesto poskládala, odpovídalo by jí vyjasnění vlastních kroků do jednotičního momentu, relativně definitivní "osobní" idea nebo spíše jakýsi řád uspořádání světa? Atp. S osobním a současně silně platonským motivem má přitom výpověď ráz skeptického hledání provázeného určitým "neotřesitelným klidem" (Hegel, s. 349).

Dosud citované výpovědi považujeme za vynikající. Postupme k dalším, které ve své nehezce aroganci výzkumníka (ale budiž...) už za tak povedené nemáme. Spíše než za **skeptické** bychom je označili za **sofistické** - nikoli ovšem v Protagorově nebo dokonce Gorgiově hloubce, ale v určité rétoričnosti bez seriózního obsahu (částečně tedy ve smyslu zavrhaném Platonem); některým z nich by patřila téměř charakteristika **předfilosofičnosti**.

Patří sem přitom výroky, které nemusejí sofisticky odmítat učení a jeho možnost - naopak ji tvrdí a proklamují dokonce subjekt života jako subjekt poznání, definují ho tedy téměř platonsky...Vztah mezi subjektem a objektem, zde důrazně vyjádřený, subjektivní "míra" však představuje spíše prázdnotu abstrakci, relativnost bez obecného, ale přitom obsahového prvku, bez jednoty duše a ideje v čase, i bez aristotelovských přechodů a pohybu.

Snad nejméně promyšlené vypadají odpovědi o prostém abstraktně (neurčitě) vyjádřeném pokračování "*Poznat ještě víc věcí.*" (819, Ž, G- VŠ asi ano) - zásluha podobného tvrzení spočívá pouze v tom, že se její autor nepustil do nějakého výčtu jednotlivostí a že možná koncipuje svůj život platonsky kognitivně. V jiné bilanci, jejíž autor bohužel nerozváděl, ale naopak škrtnal své rozvahy na úvahu, najdeme "*Chtěl bych se naučit dost věcí. [Není to tak tak jednoduchý protože- škrtnuto].*" (841, M, UO- VŠ určitě ne).

Při prvním přiblížení problematice jsme také vypsali (a ve výběru už zachovali) výroky, v nichž bylo požadované "chtít se naučit" přejmenováno na "*nenaučil jsem se*" - pokud však reformulace není následována nějakým vytěžením tohoto momentu negace do pokusu o úvahu, lze ho těžko považovat prvek reflexe, který by byl filosoficky hodnotnější než repríza instrukcí zavedeného "Chtěl bych se naučit".

Tak můžeme číst v případě 821 (?- VŠ asi ne) "*Nenaučil jsem se [vařit, šít, zašívát, plýst, vyřezávat], dobře lést po skálách, [spívat], hrát na hud. nástroj (píjáno), dokázat se donutit k učení (někdy), střilet ze zbraně, [karate, džudo, box], dobře hrát tenis, košíkovou, poznávat květiny a stromy (některé ano), nevávat se do filmů.*"

Při takovém výčtu rozmanitých jednotlivostí lze těžko předpokládat existenci například takového postupu, při němž by se vycházelo z nějakého předem stanoveného okruhu poznatků, něčím jasně sjednocených, a který by se pak systematicky rozpadal na to, co je už ovládáno a co ještě ne.

Totéž, byť v menší míře, platí pro "*Chtěla bych se naučit: francouzsky, španělsky, italsky, hrát na kytaru a to co neumím.*" (833, SOŠ- VŠ asi ne), kde "co neumím" vypadá jako čistě únikové.

Naopak při **nejstručnějším**, nespecifikovaném vyjádření negativity je v podtextu **nejvíce** slyšet Menonovo sofisma, přesnější jeho nám familiárnější polovina ("kdybych věděl co, uměl bych to, tak Vám nemůžu nic napsat!").

To je případ odpovědi "*Chci se naučit něco co neumím!*" (230, Ž, UO- VŠ určitě ne), poměrně snadno doplnitelné výrazy "jak se tak můžete ptát?", "no přece..."; nebo, slaběji, ve výroku "*Chtěl bych se naučit věci, které neznám a neumím.*" (238, G- VŠ asi ano). Pro tyto výroky existuje ještě naděje, že vyjadřují, byť v podobě opačné k Menonovu odmítnutí učení, ale shodné s ním v **odmítnutí** vyčerpávající odpovědi, to, co se u něj skrývá ve hře se slovy: sofistické podstatné vztahení subjektu a objektu poznání, jak jsme mohli zažít u Protagory a Gorgii.

Když však výroky tohoto typu začneme chápat **pozitivně** jako "umím něco a teď chci ještě něco jiného, jsem takový, že...", začnou se banalizovat, a jejich cena se stává závislou na kvalitě eventuálního dalšího vypracování vztahu mezi "doted" a "dál", které může probíhat prostřednictvím operací na pólu subjektu nebo spíše objektu. Každopádně se jím směřuje k dosud nevyhledávaným platonským a aristotelovským prvkům.

Poměrně slabá elaborace pozitivního charakteru, banalizace sofistického prvku se proto často objevuje ve funkci úvodu výpovědi, zařaditelných jako celek pod platonskou nebo aristotelovskou linii (citujeme jen ony úvodní partie): "*Co jsem se nenaučil je mnoho věcí...*" (837, M, ?- VŠ asi ne), "*...to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat ...*" (836, SOŠ- VŠ asi ne), "*Chtěl bych se naučit vše co [existuje- škrtnuto] jde a hlavně...*" (892, UO- VŠ určitě ne) nebo též "*V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla trochu víc než co v základní škole) a ...*" (885, SOŠ- VŠ určitě ano).

Někdy tato pozitivně orientovaná banalizace sofistického momentu (ještě jakžtakž radikálního u č. 230 a trochu méně u č. 238), resp. pouhá jeho rétorická verze, představuje celou odpověď: "*Do budoucna bych se chtěl naučit všechny ostatní věci co ještě neumím.*" (226, ?- VŠ určitě ne), kde vůči č. 230 rozdíl mezi "něco" a "všechno" umlčuje možné zaznění našeho sofismatu v podtextu a mění výrok v tvrzení filosoficky nulové, předfilosofické, i když třeba z hlediska prožívání autorovy identity výstižné. (Abychom mu nekřivdili: použití výrazu "*Do budoucna*", možná náhodné, určitou dvojznačnost a tím problémovost na scénu přivádí.)

Také se týkající "*všeho*", ale promyšlenější je už první polovina odpovědi "*Samozřejmě je plno věcí, které bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno...*" (868, ?- VŠ určitě ne): vztah ke "všemu" je zde pěkně explicitně probrán, a to díky rozdvojení na pólu subjektu, kde by se autor chtěl naučit "plno věcí", ale současně to zas "nemůže chtít" - tato úvaha na úrovni identity je už **aristotelovského** charakteru, s rozlišováním rozumové a vášnivé složky v ctnosti.

(Jde však o rozlišování v přítomnosti, bez úvah o časovosti subjektu: až ty umístíme pod hlavičku Platona v další části.)

Podobná odpověď "*Mnoho věcí jsem se ještě nenaučila a proto bych se chtěla naučit mnoho nového...*" (816, G- VŠ určitě ano) i při jisté přítomnosti reflexe a jakési přinejmenším rétorické argumentaci (ale bez nějaké filosofické konsekvence) kvality předchozího autora nedosahuje. (Zajímavé, z hlediska v další partii probírané

doxy, je na ní spíše pokračování "například znakovou řeč /.../ Chtěla bych si s nimi třeba popovídat jak se cítí mezi námi a jaké to je být hluchoněmí...", filosoficky "zvláštní" a osobnostně dosti významově silné a poměrně originální, autorčino údajně "velké přání", možná z opatrnosti dál zneutralizované do obecnější a méně nápadné podoby "Chtěla bych se naučit vžít se do situace jiného a pochopit ho.")

Třetí odpověď, zařazenou do téhož typu, je "Hodně věci bych se chtěla naučit a všechny je vyjmenovat je snad nesmysl a sou to všechny ty co neumím a neumím jich dost." (255, ?-VŠ určitě ne), připomínající svou kvalitou spíše druhou než prvou odpověď; originální a cenná je zde ale navíc formulace o *nesmyslnosti všechny je vyjmenovat* - bohužel nám ale chybí znalost, jak by autorka svou odpověď rozvedla (např. ve směru Gorgiových názorů o nemožnosti "sdělit jsoucí"?).

Čtvrtou je "Chtěla bych se naučit vše opravit více znát život..." (211, UO- VŠ určitě ne), již rétorická neurčitost "více znát život" řadí spíše k banálním, nevypracovaně pozitivním výpovědím typu "ještě víc věcí", "všechno, co neumím", kde ale na druhé straně existuje též možnost chápat "život" silněji, jako opozitum vůči školním poznatkům (?); analogické platí pro "vše opravit", v jednom významu filosoficky "zvláštní" a "náhodné", v jiném vyjadřující možná obecný kód temporalit ("opravit" jako "vrátit v čase").

PLATONSKO - SOKRATOVSKÉ A ARISTOTELOVSKÉ PRVKY

ve vybraných odpovědích žáků probereme dohromady. Společná charakteristika, která to v naší účelové koncepci umožňuje, spočívá v následujícím: počítáme sem všechny odpovědi, ve kterých místo výčtu nejruznějších konkrétních poznatků dochází k redukci - žáci uvádějí jen jeden nebo velice nízký počet konkrétních poznatků, nebo, a to je ještě čistší, uvádějí poznatek (učení), jímž okruh možného zobecňují, což se děje buď na pólu subjektu nebo objektu. Nesmí přitom jít ovšem o pseudogeneralizace typu prázdné abstrakce, jak jsme ji viděli u některých odpovědí v předchozí části ("dost věcí", "ještě víc věcí"), obecnost tvrzení musí být dostatečně vypracovaná.

Přirozeně nesmí jít ani o takové uvedení subjektu a objektu do relace, jímž by docházelo k sofistické relativizaci a negaci poznání - samozřejmě i negativní určení, vyjádřené subjektem při jeho hluboké provázanosti s objektem. vypovídá o objektu¹¹, hovoří pozitivně; zde nám nicméně takové určení nepostačuje.

První druh odpovědí, které zařazujeme pod platonský a aristotelovský typ, jsou právě ty, které tento sofistický motiv rozvíjejí formulováním subjektivní výhrady, relativnosti současné poznávací pozice; současně ovšem vyjadřují subjekt platonsky jako subjekt poznávací, určující svou identitu v termínech poznání.

Jsou to "Určitě bych se chtěla naučit ještě mnoho věcí, o kterých nyní nemám zdání." (328, G- VŠ určitě ano) a "Chtěl bych poznat ještě mnoho a mnoho věcí, o kterých nemám ještě ani zdání." (807, ?- VŠ asi ano), dvě téměř stejné odpovědi, kde dáváme lehkou přednost prvé z nich: pro její větší vypointovanost (ta jistota v "určitě!") v prezentování propojenosti identity subjektu (její kontinuity v jednom a současně možné změny jiném aspektu) na objektu poznání, na něž narazí - *určitě se bude chtít naučit mnoho věcí*, ale až v situaci, v které nyní není a o které nemá zdání, kterou může popsat jen *redukováně*, tímto subjektivním přesvědčením, jeho *určitostí*.

Bylo by možná přehnané, ale nicméně se nabízí přiblížit "zdání" německému hegelovskému "Schein" nebo jeho

použití přirovnat k funkci zdání u Gorgii ("byť je nezjevné nedostane-li se mu zdání..."): autorka bezesporu některé ze situací, které má před sebou, tuší nebo ví, čeho se týkají: mají však pro ni sílu, kterou dává jejich bytí ona sama, pouze určitou myšlenkovou anticipací (mimochodem řečeno, jedná se současně o autorku již citovaného výroku s prezentiřací mateřství "Také bych se chtěl umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc.")

Jako další sem řadíme výrok "Vím, že svět není takový, jak se na první pohled zdá, chtěla bych se naučit poznat svět trochu víc než se dá vidět na první pohled." (212, G- VŠ určitě), kde negativní určení přechází v pozitivní misi subjektu, a to za aristotelovského členění druhů znalosti a jejich jakési komplementarity, nebo možná ještě spíše za směřování k platonské ideji (smyslové poznání nestačí, je třeba proniknout k podstatě?). Propojení subjektu a objektu zde však není stejně intenzivní jako u předchozích dvou a proto se probírá hlavně objektivní stránka, i když docela zajímavě.

Pokračujme dál v této platonské linii socializace a života, definovaných čistě *poznávacími termíny*, teď už bez negativních vymezení, která se objevila v předchozím bloku tří odpovědí.

Pod tuto formu spadají odpovědi "Postupně se budou mé zkušenosti rozšiřovat, každým rokem více." (235, Ž, SOŠ- VŠ asi ne), kde je pro žádoucí zobecnění či redukci použit výraz "zkušenosti", dále "Čím víc budu starší tím více se budu chtít naučit a hlavně budu už jinak přemýšlet." (813, Ž, G- VŠ asi ano), odpověď, která má navíc tu kvalitu, že nesugeruje jen nárůst zkušeností, ale vývoj vztahu k nim, a že obsahuje na pólu subjektu i zobecnění do výsledku, do jiného způsobu poznávání.

U obou odpovědí je přitom slyšet možná naivní a patrně odposlouchaná, sociálně žádoucí teze o nárůstu poznání a vývoji subjektu a až případné změně identity, možná trochu nepřijemná svou konformitou - na druhé straně si jí ovšem ceníme, nikoli pro plusové znaménko pokroku, ale právě pro určitou anticipaci sebe (nebo alespoň její vnějškové proklamování), ať už v pozitivní nebo negativní podobě (v podobě odmítnutí odpovědi).

Na tento aspekt odpovědí jsme totiž již narazili v části o skeptických a sofistických prvcích žákovských výroků, dále u č. 328 a dalších, a vrátíme se k němu i s rozvedením ještě později, i proto, že ho považujeme za nejčistší platonský moment, kopírující ve svém extrému časovou problematiku učení, zobrazenou mýtem vzpomínání nesmrtelné duše.

Předpokladem pro zjištění, že učení a poznávání je skutečně vnitřní záležitostí (viz Hegelovu interpretaci), je zde pro nás (v tomto stádiu zkoumání) indikace závislosti, kterou lze většinou nejjistěji poznat na základě vyjádření možné změny subjektu pod vlivem objektu, setkání s ním, nebo při jasném prosazování kontinuity subjektu - na rozdíl od pouhého "přítomného" tvrzení, že bych se chtěl naučit mnoho věcí, další věci, všechno, co neumím.

Naše vymezení platonského poznávacího subjektu je tedy dvojitá: v prvním plánu nám postačuje jen použití *kognitivních* výrazů pro socializaci a život autora, v druhém hlubším plánu nacházíme *časovou* problematiku, v níž se vyjadřuje podstatná závislost mezi poznatkem a autorovou identitou; pro první linii zde ovšem vyžadujeme alespoň náznak *zobecnění*, které by nebylo rétorickou prázdnou abstrakcí, kterou jsme ukázali u téměř předfilosofických odpovědí (viz partii o sofistických a skeptických prvcích).

Do linie *zobecnění* prostřednictvím poznávacích termínů (bez ohledu na aspekt temporalit) patří odpověď "Chtěla bych se naučit vždy se správně rozhodnout a spoustu dalších

věcí, které budu potřebovat." (852, SOŠ- VŠ určitě ano), kde je zobecňující a kognitivní "se rozhodnout" spíše znehodnoceno neurčitým rétorickým doplňkem, dále výpověď "Co jsem se nenaučil je mnoho věcí soustředit, plavat." (837, ?- VŠ asi ne) s cennějším kognitivním a zobecňujícím "soustředit" než "plavat", nebo "...to, co ještě neumím a čemu by jsem se chtěl věnovat /.../ s větší jistotou přemýšlet a jednat." (836, SOŠ- VŠ asi ne).

Pokud bychom přešli na výklad latentního kódování in vivo, museli bychom sem zařadit i text (analyzovaný v části věnované Tématu) "Chtěl bych se naučit ještě mnoho věcí. Vystudovat střední a vysokou školu- ale do toho mám ještě daleko. A co bych se chtěl naučit teď? V českém jazyce určování vedlejších vět." (878, SOŠ- VŠ asi ano), který jsme interpretovali jako přání naučit se rozlišovat hlavní od vedlejšího.

Dále sem řadíme "Chtěl bych se naučit rozumě myslet aby to k něčemu bylo dobré a žít jako člověk svůj krátký ale dobrý život na zeměkouli." (870, UO- ?), kde je představa správného života definována platonsky a sokratovsky velice ryze způsobem, a "Chtěla bych poznat smysl života a podle něj žít. Víím, že mě to bude všechno bude zajímat nebo si to aspoň myslím." (886, G- VŠ určitě ano), kde se pozitivní vodítko, redukce jednotlivostí pomocí "smyslu života", dále opírá spíše o aristotelovský prvek náklonnosti, nejen poznávací, ale i "vášnivě" stránky duše, vyjádřené v "zajímat", než o morální úkol sokratovského typu jako u předchůdce.

Než ale přistoupíme k systematictější ukázce přítomnosti těchto aristotelovských prvků, je třeba probrat ještě jiný případ platonských vodítek či zobecňujících redukcí možného okruhu poznatků.

Jedná se o uvedení v odpovědích třeba dílčích poznatků, ale s tím, že představují z hlediska subjektu kontinuitu - většinou za pomoci výrazů "zdokonalit se v ...", "douchit se", nebo naučit se "další" druhy těchto věcí jako v minulosti (nikoli jen neurčitě "další věci")- jde opět o určení subjektu poznávacími termíny a o určité zobecnění, resp. o redukci možného okruhu prostřednictvím sémantiky opakování či pokračování.

Patří sem například "Zdokonalit se: v šití, háčkování, pletení, myšlení, ženských prací, v matematice, v trpělivosti, ve psaní, na kytaru, atletiku, vše opravit." (210, Ž, SOŠ- ?), jak vidno, odpověď s výčtem sestávajícím z přehnaně konkrétních, ale naštěstí i obecnějších výrazů ("myšlení", "trpělivosti", "opravit" s kódem času)- naštěstí proto, že jinak bychom měli téměř sklon považovat klíčový termín "zdokonalit se" spíše jen za rétorický prvek (jakým byla někdy analogická rubrika "nenaučil jsem se" v partii věnované sofistickým a skeptickým prvkům); dále "V budoucnosti bych se chtěla ve všem zdokonalit. Napovídat. Zapomínat. Vzpomínat. Dělat si úsudky o lidech. Poznat různé věci." (229, SOŠ- VŠ asi ne) se zajímavými kódy času: "...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život." (241, M, SOŠ- VŠ určitě ne); již jednou citované, o aristotelovskou "náklonnost" se opírající "Já bych se chtěl ještě zdokonalit ve spoustě věcí co se mi zamlouvají, jsou to například jazyky anglický, francouzský a španělský." (839, UO- VŠ asi ne); "Chtěl bych se doučit programování, řídit auto..." (880, ?- VŠ určitě ano), citace, která představuje samý začátek poznatkové bilance, cele uvádějící pouze přání naučit se a kde "doučit se programování" supluje celou minulost učení a socializace; konečně "Další jazyky, další sporty, obchodovat." (851, Ž, SOŠ- VŠ určitě ne), s určitým aristotelovským prvkem v tom, že se zde operuje nikoli zcela konkrétně, ale aspoň rozlišováním druhů poznatků, přesněji, životních činností.

Stále do platonské linie subjektu definovaného poznáním patří dále čtveřice odpovědí, pro jejichž seskupení do čtveřice však nepoužíváme kritéria z oblasti filosofických prvků, které jsme uvedli v Exkursu, ale spíše kritéria o socializaci jedince a výhledu na identitu v dospělosti.

Řadíme sem "Také bych se chtěla naučit chovat se jako slečna, abych pořád nebyla jako malé dítě." (246, SOŠ- VŠ určitě ne), kde autorka redukuje okruh možného poznání na ten poznatek, který odlišuje jeden stupeň socializace od druhého, tj. nepostupuje tak, že by oznámila nějaký element poznání, jenž by mohl být příznakem dospělosti, ale naopak vymezí obecně druh poznání právě tímto stavem, tímto přechodem (tzv. "status passage");

"... a chtěla bych se naučit tajné a různé věci." (311, UO- VŠ určitě ne), které mají být dosud tajné, ne zcela zažité pro autorku, a tajné, nejmenované pro čtenáře (jak jsme dotazem zjistili, týkají se některých požitků života dospělých);

dál "Zásadně se nechci naučit kouřit, pít alkohol..." (253, Ž, UO- VŠ asi ne), výrok, jehož autorka naopak některé z předtím zmíněných tajných požitků odmítá (ale stejně přivádí na scénu, ukazuje, jaký význam pro její identitu mohou symptomatically mít);

konečně "Špatných věcí se ale asi nikdo nevyvaruje." (254, Ž, SOŠ- VŠ asi ne), s "řeckou" péčí o duši a intenzivně prožitou obavou o identitu.

Tyto výpovědi nejsou samozřejmě jediné, které se týkají socializace- později narazíme ještě zejména na téma povolání a na téma rodiny, částečně také na téma dalších škol, které však nejsou připsány autory vždy tak jednoznačně k zlomovému přechodu do dospělosti a které také řadíme pod jinou linii.

Opusťme nyní platonskou linii subjektu definovaného svým poznáním a učením, a přejdeme k těm odpovědím, které obsahují výrazně **aristotelovské prvky** (platonský motiv časovosti v nich ovšem může být dále přítomen).

Aristotelovské prvky dělíme na dva druhy: jsou to jednak ty momenty, které vymezují subjekt i jinak než poznáním, a to zejména - podle Aristotela - složkou náklonnosti duše; jednak sem řadíme práci s druhy poznatků, jejich rozlišování.

Do této druhé skupiny spadají nejvýrazněji z celého souboru tři texty, s nimiž jsme se už při nějaké příležitosti seznámili: je to jednak odpověď o "skládače" (215, M, SOŠ- ?), kterou jsme uvedli pro její řeckně skeptické vyznění v jiné části, která ale nadto obsahuje např. zajímavou dialektiku celku a částí;

dále odpověď hlavního mluvčího, uvedenou v mottu, ale ve své delší verzi operující aristotelovským momentem "základů"; zejména pak odpověď, citovanou dosud jen částečně a teprve nyní v relativní úplnosti: "...naučím se žít nebo učím se žít...nebo už to umím? /.../ člověk jakožto jediná bytost myslící ani neví co se naučí ale vlastně ví co by se chtěl naučit /.../ no vono vlastně naučit se nedá říct naučit vlastně doučit, protože jsou přeci věci které se dají odkoukat ne? /.../ teda já nevím jak se loví chobotnice ale lov je lov. Já nevím jak se řídí buldozer ale buldozer a auto to je něco podobného a člověk má ten dar že to pochopí jaká páčka je tady..." (258, M, SOŠ- ?).

Tento text, kde je psaní přímo, bez přípravy používáno jako nástroj myšlení, může někoho svou formou odpuzovat, je ale jedním z filosoficky nejbohatších v celém souboru: jeho skeptický prvek jsme již jednou ukázali - je formulován v rozporu mezi záměrem a reálným výsledkem -, dále se pokračuje ve zvažování hranice mezi "naučit" a "doučit" s platonským motivem, vydávaným ovšem za rozdíl mezi smyslově názorným ("odkoukaným") a pojmovým, jehož

podstata vyplývá v brilantní poslední části (lov obecně, lov chobotnic; řízení obecně, řízení auta, buldozeru), připomínající námi citovanou argumentaci z Aristotelových *Druhých analytik*.

Vraťme se po této druhé z oznámených aristotelovských linií k linii první, založené na přítomnosti prvku náklonnosti či *vášeň*. Opět zde Aristotelovi křivdíme- tento prvek nevyčerpává jeho učení o duši a etiku, a proto také budeme mít potíže rozlišit výpovědi ryze aristotelovské od spíše morálně sofistických a různě subjektivně utilitárních.

Radíme sem "Chtěl bych se naučit mnoho věcí, např. různé sporty, práce, učení. Abych tyto obory (bravo!- mk) dělal s radostí a ne aby mě někdo do toho nutil. Sport, ten už dělám a s radostí, učení to také dělám i když ne s takovou radostí jako sport a práce, ta na mne čeká." (867, ?- VŠ asi ne).

Tato odpověď představuje vrchol zmíněné linie (i jeden z vrcholů odpovědí vůbec), díky vypracování tří druhů ("oborů") životních činností a díky psychologické jemnosti formulování vztahu k nim; současně je zde velice zřetelně vyjádřena péče o identitu a probrána srovnáním aktuální a anticipované situace její časová problematika. Dále sem počítáme sérii odpovědí, které se týkají volby další školy nebo, většinou, profese, přičemž klíčovým slovem, vyjadřujícím aristotelovskou náklonnost, bývá "bavit", "líbit se", "být spokojený(á) s" apod.

Jsou to: "Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila." (254, SOŠ- VŠ asi ne); "Ještě nemám přesnou představu co bych chtěla dělat, ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo." (848, SOŠ- VŠ určitě ano), velice dobrá odpověď, k níž se ještě vrátíme; "Naučit se zaměstnání které by mě bavilo." (847, M, ?- VŠ určitě ne); "V budoucnu bych se chtěla naučit dělat svou práci, tak, abych s ní byla sama spokojená a aby mě bavila." (890, SOŠ- VŠ asi ano); "Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu." (849, SOŠ- VŠ asi ano); "V budoucí době bych chtěla jít na rodinnou školu a s ní na cukrářku nebo učitelku do školky. Tam bych získala mnoho dalších zkušeností." (208, UO- VŠ asi ne) a konečně "Chtěl bych se naučit pořádnému povolání, které se budu chtít učit." (doktorka- mk) (850, G- VŠ asi ano).

Posledně citovaný text, který může vypadat z běžného stylistického hlediska méně elegantní než ostatní, nás přivedl k problematice ostatních ze série. Stalo se právě díky "neobratnému", ale filosoficky a logicky cennějšímu opakování "chtít naučit"- "chtít učit" než je jednoduché střídání sloves "chtít naučit"- např. "bavit".

O jakou problematiku tedy jde? O několikrát již zmíněný (a i v prvním případě této linie, u č. 867, obsažený) platonský motiv identity v čase, její anticipace, vyjádřený zde za opory aristotelovského prvku náklonnosti, nikoli nebo nikoli jen v platonských "poznávacích" termínech: všechny citované výpovědi popisují situaci (práce, profese, budoucí školy), která teprve přijde, vzhledem k níž jsou jejich autoři reálně "vně" a která je proto "duševně", vnitřně zneklidňuje - proto si mohou jen přát, aby, až budou "uvnitř", byla jejich duše v pohodě, doma u sebe.

Existenci těchto dvou pozic naznačila autorka poslední výpovědi opakováním téměř stejných slov. V uvedených výrociích se však tato jakási rezervovanost či obava ohledně identity (kterou známe již úvodní části o Tématu) neobjevuje se stejným důrazem- v případech 208, 254 a 849 není, zdá se, hlavní nejistota v tom, jaká bude očekávaná situace, ale spíše v tom, jestli ta, s jistotou žádaná a s přáním očekávaná, nastane: zda se člověku podaří dostat se na školu nebo povolání, nikoli zda se mu podaří toto povolání naučit, zda se k tomu nebude muset nutit a nějak se zapírat...

U zbývajících a zvláště pak u č. 848 ("Ještě nemám přesnou představu...") je téma identity v čase (a tím i kontinuity duše, zvnitřnění učení a propojení objektu se subjektem), zásluhou toho, že se nyní neví, tak jednoznačně, slyšet nejsilněji.

Tím samozřejmě nechceme říci, že ti žáci, kteří ještě nevědí, čím by chtěli být, uvažují lépe než druzí- ale možná je tato nevyjasněnost nutí v kontextu naší otázky k filosoficky přínosným formulacím, osvětlujícím i výpovědi jiných žáků: jak tomu bylo ostatně již u několika našich sofistů a skeptiků.

Kromě aristotelovské náklonnosti vyjádřené citovanými slovesy "bavit", "líbit se", "být spokojený(á) s", "chtít se učit" (850) se v redukci či zobecňujícím popisu možného okruhu poznání prostřednictvím subjektivního vztahu k objektu učení a života objevily i jiné výrazy: "...jít na střední školu a poznat ještě víc věcí, které se mi určitě někdy budou hodit." (807, M, ?- VŠ asi ano); "Je toho spousta, ale všechno se nejde naučit: ale chtěl bych dosáhnout tím co budu vědět nějakého uznání." (840, SOŠ- VŠ určitě ne); "V životě bych chtěla dokázat víc než teď." (882, UO- ?); dále "Chtěla bych se naučit v životě ještě jiné věci, které bych v životě potřebovala a byli by důležité pro mě a pro jiné." (818, SOŠ- VŠ asi ne). Touto odpovědí začíná série morálních a někdy až téměř sociálně reformátorských výroků:

"(Samozřejmě je plno věcí který bych se chtěl naučit, ale nemůžu zas chtít abych uměl všechno.) No a nakonec bych vám chtěl něco říci není si si přírodu nezapomeňte že v ní žijete že škodíte sami sobě a ostatním." (868, ?- VŠ určitě ne); "(V budoucnu bych se chtěl naučit cizím jazykům) a za všechny bych chtěl, aby se naučili jednat poctivě a upřímně." (846, SOŠ- VŠ asi ano); "Především přežít ve společnosti tak abych byl jejím dobrým a spolehlivým článkem." (234, SOŠ- ?).

Na přesné začlenění těchto výpovědí pod ten který filosofický směr nemáme vypracována dostatečná kritéria z domény etiky, a v některých případech by to asi, pro jakousi bezespornost a všeobecně přijatelnou pravdivost těchto fragmentů, ani nešlo.

Když se nyní podíváme zpět, zjistíme, že v souboru námi vybraných padesáti devíti odpovědí existuje ještě několik, kterým jsme se nevěnovali vůbec nebo jen tak málo, že by si zasloužily dalšího komentáře. Zřejmě proto, že se nám některé z nich jeví jako filosoficky nezajímavé, jiné naopak docela zajímavé, ale jaksi podivné, nějak nezapadající do schématu filosofických prvků.

Patří sem zejména odpovědi, jejichž autoři přímo jmenují nebo opisují nějaké učení zvláštního druhu a nevymezují ho tedy stejně obecně jako ostatní (v nejrůznějších formách, s nimiž jsme se setkali). Jinými slovy, nejde ani tak o redukci okruhu možného poznání zobecněním (na pólu objektu nebo subjektu), ale výběrem.

Z dříve citovaných výpovědí by do této rubriky výběru šlo zařadit například ty, v nichž se objevuje nějaká další škola, ale hlavně profese, nebo ty z bloku týkajícího se přechodu do dospělosti (*tajné a různé věci*- 811; *zásadně nekouřit a nepít alkohol*- 253; *chovat se jako slečna*- 246).

Kromě toho se ovšem relativně konkrétní, hegelovsky řečeno "zvláštní" poznatky nacházejí i v řadě dalších odpovědí, například jako téma koníčků nebo (většinou u dívek) téma rodiny.¹²

Patří sem "...další poznatky o mém koníčku, německý jazyk, dokonale se vyjadřovat, to nejdůležitější pro život." (241, M, SOŠ- VŠ určitě ne), kde není daný koníček jmenován, ale opsán z hlediska vztahu k poznatku právě jako koníček; dále ("Chtěl bych se naučit vše co [existuje] jde,) ale hlavně opracovávat dřevo." (892, UO- VŠ určitě ne); též ("V budoucnu bych se chtěla naučit dále vzdělávat (abych věděla

víc, než co v základní škole), a chtěla bych se také dále učit kreslit..." (885, SOŠ- VŠ určitě ano); s tématem rodiny pak "(Chtěla bych toho umět co nejvíce,) ale hl. bych si přála se dobře starat o rodinu." (812, G- VŠ asi ano) nebo v první části citovaná část odpovědi č. 328 (Ž, G- VŠ určitě ano) "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc."

Kdybychom měli takový výběr poznatků přiblížit k některému z dosud představených filosofických prvků, asi by bylo nevhodnější nazvat ho *platonskou doxou*- ve smyslu ulpění na nějakém dílčím předmětu, který se podílí na ideji, ale není obecnou idejí samou. Vzpomeňme si přitom, že toto Platonovo rozlišování mezi doxou a opravdovým poznáním Hegel použil i na jiném místě, ve výkladu, jak správně chápat vzpomínání duše: nesmí být vybavením si pouhé konkrétní představy, ale vývojem nadmyslové myšlenky (a Platon podle něj v této otázce ve svých textech kolísá).

Jestliže je podle Hegela filosoficky přínosnější vykládat rozpomínání duše jako skutečný poznávací proces mimo tuto příbuznost s fungováním doxy, nabízí se nám právě opačná možnost, a sice vzít *Platonův mýtus vážně*- vážně v tom smyslu, že konkrétní přání v některých z odpovědí opravdu vykazují časové (gramatické, na úrovni textu) posuny a že tak autenticky ztělesňují platonskou problematiku na úrovni - podle Hegela chybné - "představy". Ještě méně pak lze pochybovat o jejich autentičnosti z hlediska identity, o jejich zvnitřnění.¹³

Svědčí o tom mj. již několikrát citované zpřítomnění dítěte v "Také bych se chtěla umět starat o moje dítě, abych mu dala co nejvíc." (328), nebo i zaujetí natolik vnitřního postoje ke koníčku, že ani není nakonec jmenován (241); šlo by zde na oporu patrně také uvést neobvyklé použití slova "zdokonalit se" za situace, kdy k němu dosavadní znalost ještě neopravňovala, ve výroku "Já bych se chtěla zdokonalit ještě ve spoustě věcech co se mi zamlouvají jsou to např. jazyky anglický, francouzský a španělský." (839).

Dalším příkladem může být již probíraná výpověď, opět jaksi podivně až nekorektní "Naučila jsem se vlastně co bych se nikdy snad nenaučila. Např. bruslit, plavat, bejt odvážná..." (873) a "Naučil(a) jsem se vše co doteďka umím." (829).

Speciální případ téhož druhu představuje výpověď, kterou jsme necitovali v její úplnosti a k níž jsme slíbili se vrátit, odpověď popisující také zkušenost z minula: "Ale zanedlouho jsem zjistila, že mě chybí sport. Všichni z naší rodiny hrají odbíjenou a tak jsem se dala na odbíjenou. Po roce jsem zjistila, že to bude nejlepší sport, jaký jsem si mohla vybrat." (318, UO- VŠ určitě ne).

V partii o sofistikách a skeptických prvcích jsme u tohoto výroku našli jakýsi aristotelovský prvek ověření poznání předem ("Po roce jsem zjistila...") a současně jsme měli pocit, že jde ve skutečnosti o vyprávěcí (narrativní) postup, jímž se má sugerovat racionálnost životních kroků a jejich sjednocení, pomocí vyjádření jistoty duše, která se v různých objektech své volby zpětně rozpoznává.

Za zmínku u této části odpovědi stojí ještě dvě věci: jednak se takováto řeč podobá některým "subjektivním" a "iracionálním" diskursům jako je diskurs milostný ("Přesně ten typ...", "Nemoh[la] bych milovat nikoho jiného", "Čekám na tebe odjakživa", "Dávno tě znám" aj.), jednak se zde rozvíjí velice zajímavá hra s mluvnickými časy - "po roce jsem zjistila" oznamuje minulost, ale vlastně předminulost (ještě před tím, před rokem musela "začít", "chyběl jí sport"), která je pak za rámec historické přítomnosti protažená gramatickou budoucností ("bude", nikoli "je") do stádia, jež se může krýt až s narativní přítomností, se situací vypovídání (pokud volejbal ještě hraje), a celá věta se uzavírá návratem k výchozímu bodu ("jaký jsem si mohla vybrat"), resp. k okamžiku předchozí věty.

Narrativní identita tak drží skvěle dohromady a vzájemně se podporuje, dosvědčuje s kontinuitou v údajné identitě osobní, v životních krocích a vztahu k nim. Logicky lze totiž mít určité pochybnosti o takových údajích- jak může autorka tvrdit, že to je ten nejlepší sport, když žádný jiný nezkusila? Pochybnosti rostou při pohledu na první část výroku, obsahující opět tvrzení o situaci bez dostatečné zkušenosti (sport může člověku chybět až poté, když ho přestane dělat); překvapivá shoda ve výběru sportu s ostatními členy rodiny, vydávaná spíše za náhodnou, ukazuje, že u této dívky s určitými problémy v akceptování ženské role nemá zmíněný volejbal ráz zájmu, který by ji bavil sám o sobě, svou předmětností, ale že je jako druh činnosti spojen především (nebo alespoň navíc, také, ještě) s možností identifikace s rodinou.¹⁴

Nejde nám zde o to, probírat klinicky obtíže zmíněné dívky, ani oslavovat její bezesporu skvělé narativní schopnosti a úsilí vytvořit ze svých životních kroků koherentní a obecně akceptovatelný celek- je pro nás pozoruhodné, že její výpověď a výpovědi některých jejích výše citovaných kolegů (kteří taká jenom vybírali, uváděli něco konkrétního, dílčího) představují při častých logických a sémantických "nekorektnostech", vlastně díky nim, velmi hluboký platonský moment. Dokonce by šlo říci, že se nám platonský motiv ukázal nejpodstatněji ve dvou podobách.

Za prvé tehdy, když se autoři konkrétním odpovědím vyhýbali: buď s poukazem na to, že nemohou vědět, co se naučí; s případnou možností výpovědi pouze zpětně; při relativizaci dosavadní poznávací pozice; nebo též i při určité pozitivní odpovědi (např. o škole nebo o profesi), pokud si zde vyhrazovali nějakou možnou změnu identity podle situace, která teprve přijde.

Druhou skupinu pak představují právě ty výroky, kde může být obsah žádoucího učení, poznatek, zcela konkrétní a třeba i jmenován; přitom identitu zcela určuje, nejzřetelněji v případech, kdy ji anticipuje nebo zpětně potvrzuje, případně zaskakuje, překvapuje ("...co bych se nikdy snad nenaučila."- 873).

Pro obě skupiny (které zde už nebudeme naplňovat citacemi případů, které pod ně patří) platí závislost subjektu a objektu, identity a poznatku- pak se skutečně jedná o platonský, poznávací subjekt (na jehož status se můžeme spolehnout s větší jistotou než při proklamativním tvrzení typu "Chtěl bych se naučit hodně věcí").

Zde můžeme učinit ještě jeden závěr: zdá se, že platonská koncepce, včetně zdánlivě směšného mýtického vzpomínání duše na to, co zažila, je velice nosná a svým způsobem současná či moderní.

Tím, že jsme použili platonský motiv vzpomínání (při rehabilitaci doxy) na odpovědi, které bychom měli jinak tendenci patrně podceňovat (protože jejich autoři často jen vybírali a nezobecňovali, přitom se se vyjadřovali tak nějak podivně a nelogicky), probrali jsme jen polovinu maléru se zůstatkovými výroky, jeho řekněme aspekt identity.

Zbývá nám ale ještě jeden druh odpovědí, resp. jeden aspekt, ke kterému se musíme vyjádřit: dal by se nazvat aspektem sociálním.

Zatím jsme totiž rozebírali různé odpovědi jen z hlediska naprosto volného nakládání autorů se sociální realitou, se ZŠ, dalšími školami, profesí, jak kdo o institucích ve svém životě a o svém životě a učení v nich dokázal "filosofovat". Nebrali jsme vůbec v úvahu existenci sociálních institucí nad rámec intelektuální záminky, jako faktů, s nimiž je třeba se nějak vyrovnat, definovat se vzhledem k nim. Zde už se samozřejmě pohybujeme za hranicemi filosofických prvků, které jsme si stanovili, v oblasti sociální reality v Praze r. 1991, jejich tlaků a nabídek na rozvinutí té či oné podoby identity.

Vzpomeňme si třeba na sérii odpovědí s volbou školy nebo profese a s aristotelovskou redukcí pomocí "bavit", "líbit se", "být spokojený (á) s" aj. Z filosofického hlediska jsme tam dávali přednost např. výroku *"Ještě nemám přesnou představu co bych chtěla dělat, ale přála bych si, aby se mi moje budoucí povolání líbilo."* (848), před takovým *"Pro mne je teď důležité dostat se na školu, která by mne bavila."* (254) nebo před *"Chtěla bych se naučit povolání, které by mě bavilo. Chci se stát učitelkou tělocviku a přírodopisu."* (849).

První odpověď pro nás jednoznačněji vyjadřovala relativnost dosavadní poznávací pozice, kdy lze kontinuitu identity zajistit jen oním obratným přiřazením aristotelovského prvku do budoucnosti- zatímco druhé dvě odpovědi vyjadřovaly spíše nebo současně s tím (a tím filosofičnost oslabovaly) prozaickou starost o své identitě nepochybných a už rozhodnutých žákyň, zda se prostě a jednoduše dostanou tam, kam jednoznačně chtějí.

Vtip je v tom, že problém dostat se na školu reálně existuje (a že jsme z něho dokonce učinili hlavní "story" výzkumu a textu). Máme pak vůbec právo někoho chválit za filosofickou úroveň a další výroky zavrhnout? Co si počít s výpovědí *"[To všechno stačí.] Teď bych se chtěl vyučít a pracovat."* (866, ? - VŠ určitě ne), kde škrtnutý výraz v hranaté závorce může znamenat konec textu bilance o minulosti, ale také konec dětství a učení, a příchod dospělosti s prací a bez jakéhokoli očekávání nového poznání? Co s odpovědí *"Naučil bych se rád ještě něco ve škole a naučil bych se rád nějakému řemeslu."* (306, ? - VŠ určitě ne), na níž sice můžeme oceňovat, že špatný žák, čtyřkař, vůbec o učení na ZŠ pozitivně mluví, kde se ale současně prezentuje jen střídání dvou institucí, přičemž i druhá z nich je tak neurčitá, jako by autorovi byla svou konkrétní náplní lhostejná?

Problematice identity, ale už tak, jak se v ní reaguje na sociální skutečnost, se budeme věnovat v jedné z dalších kapitol. V poslední části kapitoly této se pokusíme o drobné kvantitativní srovnání filosofičnosti žáků s některými projevy jejich vztahu ke škole a vzdělání, a vztahu školy k nim.

"Filosofové a škola

Cílem našeho kvantitativního rozboru charakteristik pisatelů vybraných bilancí je podívat se na jejich vztah ke škole a vztah školy k nim, tak jak se projevuje zájmem o další vzdělávání (v tzv. *vzdělávacích ambicích*) a také v *prospěchu*: pracujeme zde tedy vlastně s hlavními "sociologickými" kritérii Zprávy.

Autori 59 vybraných bilancí prokázali všímavost k jedné z možných filosofických problematik a projevili tak cit či nadání pro určitou kulturní sféru. (Mimoходом řečeno, toto nadání zde měříme opravdu jako kvalitu kulturní produkce, jako kulturní hodnotu - což nám připadá badatelsky přínosnější než zjišťovat pomocí testu inteligenci, kde by se kulturní cena odpovědi obhájovala mnohem obtížněji: když třináctiletý člověk uvažuje jako Platon nebo Aristoteles, to už něco znamená...není ale vůbec jasné, jako kdo uvažuje, když dobře odpovídá v Ravenových maticích; že by jako Raven?)

Pak se nabízejí dvě možnosti. Je toto nadání nezávislé na škole (podle zájmu na dalším vzdělávání ve školském systému a podle prospěchu) a nebo je tomu naopak? Jestliže zde nějaká závislost existuje, v jakém je pak směru? Patří "filosofové" spíše k těm žákům, kterým se ve škole daří a kteří chtějí dál, nebo je tomu naopak a škola není příliš příznivým místem pro jejich nadání?

59 vybraných bilancí představuje 37% souboru, tedy přinejmenším každý třetí žák si poměrně jednoznačně

uvědomil filosofický problém, s otázkou přání "naučit se" spojený (viz kritéria výběru).

Z těchto 59 bylo 13 gymnazistů in spe, tj. 50% všech "gymnazistů" ze základního souboru; 12 zájemců o SOŠ (říkáme jim dál "středoškoláci"), tedy 39% všech ze základního souboru; 12 uchazečů o učňovské obory, tedy 28% všech "učňů"; 12 nerozhodnutých, tj. 36% všech nerozhodnutých.

Relativně nejčastěji se tedy filosoficky projeví "gymnazisté" (každý druhý), pak zhruba stejně "středoškoláci" a nerozhodnutí (každý druhý až třetí), a nejméně často "učňové" (každý třetí až čtvrtý "učěň").

Zajímavé je srovnat rozložení našeho výběru či podsouboru s rozložením základního souboru (159 bilancí): "gymnazisté" představující 16% základního souboru "dodali" 22% vybraných odpovědí; "středoškoláci" jsou v souboru zastoupeni 36% a ve výběru 37%; "učňové" naplňují soubor 27% a výběr 20%; nerozhodnutí tvoří 21% souboru a 20% podsouboru.

Z obojího srovnání je patrné, že se naše kritérium nedotklo "středoškoláků" a nerozhodnutých, jichž je stejně procento v souboru jako ve výběru; že ale zasáhlo do skupiny "gymnazistů" a do skupiny "učňů". Řez to při tak malých číslech (kde procenta snadno "naskáču" už při několika lidech) není možná drastický, nicméně si všimněme, že posun probíhá u těchto skupin, vzdělávacími ambicemi kontrastních, v opačném směru ("gymnazistů" je ve výběru o 6% více než v základním souboru, "učňů" o 7% méně); rozdíl podle prvního druhu srovnání je ještě markantnější.

Blízké vzdělávací ambice (profi- volba), jako jeden z hlavních projevů vztahu k poznání, který je spojen s možností sledovat určitou trajektorii ve školním systému, se zde tedy zdají odpovídat projevu více "vnitřnímu" a méně "sociologickému", jímž je "filosofičnost" žáků.

Jak je tomu pro ambice vzdálenější, pro *zájem o VŠ-studium*? Vytvořili jsme si skupiny VŠ+ a VŠ-. Skupinu VŠ+ (dotazníkové odpovědi "VŠ určitě ano" a "asi ano") představuje 55 žáků, tj. 35% základního souboru, a vybrali jsme z ní 24, tj. 40% z celkového počtu 59 "filosofických" odpovědí; skupina VŠ- ("VŠ asi ne" a "určitě ne" a "nevím", "?") obsahuje 104 žáků, tj. 65%, a získali jsme od ní 35 z 59, tj. 59% odpovědí. V přepočtu na podíl v rámci své skupiny odpovědělo pro nás filosoficky zajímavě 44% "vysokoškoláků" a 34% "nevysokoškoláků".

Zdá se tedy opět, že i vzdálenější, tj. VŠ- ambice odpovídají častější filosofičnosti svých nositelů.

Závislost ovšem není patrně nijak jednoznačná - tak, aby odpovídala intenzitě ambicí vyjádřené stupni otázky v sociologickém dotazníku: kupříkladu u skupiny těch, co nevědí, zda jít nebo ne na VŠ ("?"), jsme našli nižší procenta filosofických odpovědí (6 z 25, tedy 24%) než u skupiny, která se na VŠ údajně určitě nechystá (15 z 41, tedy 37%).

Toto zjištění navíc odporuje jednomu našemu komentáři z části věnované starořeckým filosofickým prvkům v žakovských bilancích, kde jsme tvrdili, že nejistota či nerozhodnost "filosofičnosti" přispívá. Je ale třeba samozřejmě vědět, čeho se týká! Mohu mít např. nejistotu, co bych se chtěl naučit, zejména jakou profesi, na základě toho odpovědět "filosoficky" v bilanci, a v dotazníku přitom s jistotou vědět, že na VŠ se mi rozhodně nechce. Z hlediska profese pak největší možnost pro nejistotu, resp. oddálení rozhodnutí nabízejí ve stávajícím školském systému gymnázia, a silná přítomnost "gymnazistů" ve výběru jako by pak náš původní komentář zpětně potvrzovala. Současně gymnázia představují místo trajektorie, které si vyžaduje jejího dalšího pokračování směrem na VŠ- což zase přispívá k vysvětlení převahy procentuálního zastoupení "vysokoškoláků" na "nevysokoškoláky" ve výběru.

Nízké procento těch, co nevědí, jak s VŠ, však přesto zůstává nevysvětleno (i když pouhé tři odpovědi ve výběru

navíc by ho srovnaly s percentuálním zastoupením v základním souboru)- zde můžeme jen polemicky, jako vlastní advokát v inscenovaném sporu kolem komentáře, vydat spekulaci, že právě ti, co v dotazníkové odpovědi nevěděli, jak s VŠ, si ještě některé otázky po své budoucnosti nepoložili a nebyli proto k filosofickému rozvažování v poznatkové bilanci řádně připraveni.

Postupme dále. Když obě skupiny, VŠ+ a VŠ- rozdělíme na základě pohlaví a čtyři vzniklé skupiny dáme do pořadí, dostaneme:

z nich se dostalo do výběru	
1. dívky VŠ+	48 %
2. chlapci VŠ+	38 %
3. dívky VŠ-	37 %
4. chlapci VŠ-	31 %

Zdá se tedy, že filosofičnost souvisí nejen se vzdělávací ambicí, ale i s tím, zda jde o děvče nebo o chlapce: oba "faktory" (v uvozovkách!) se sčítají u dívek VŠ+, ruší u chlapců VŠ+ a u dívek VŠ-, a odečítají u chlapců VŠ-.

Závislost na pohlaví se ukazuje též při celkovém pohledu: vybráno do filosofického podsouboru bylo 42% všech dívek (33 ze 77) a jen 33% všech chlapců (27 z 82); vybrané odpovědi děvčat představují 54% podsouboru (zatímco v základním souboru tvoří dívečí odpovědi 48%), vybrané odpovědi chlapců 46% podsouboru (zatímco v základním souboru je jich 52%).

Důvody pro větší filosofičnost děvčat nám nejsou známy a mohla by na ně odpovědět jen speciální, kognitivně orientovaná studie. Nyní můžeme jen uvažovat, nakolik např. do výběru spolu s filosofičností vstoupila i určitá rétorická a komunikační kompetence dívek, jejíž zásluhou mohly častěji splňovat naše kritérium. (Mimoходом řečeno, textové žánry úvaha a **vyprávění**, u nichž je větší šance na filosofický záblesk, se v základním souboru objevují častěji u dívek - chlapci píšou častěji zase **výčty**.)

Poslední školní charakteristikou vztahu k poznání, na kterou se podíváme, je **prospěch**.

Průměrný prospěch základního souboru činí 1,78, našeho výběru 1,70. Pro jednotlivé skupiny podle blízkých vzdělávacích vypadá situace následovně: "gymnazisté" v základním souboru mají průměrný 1,22, v podsouboru 1,19; "středoškoláci" v souboru 1,47, ve výběru 1,44; "učňové" v souboru 2,32, v podsouboru 2,35; nerozhodnutí 2,05 oproti 2,09.

Ve výběru je tedy prospěch celkově mírně lepší než v základním souboru, pro jednotlivé skupiny výběru pak někdy mírně lepší ("gymnazisté" a "středoškoláci"), někdy mírně horší ("učňové" a nerozhodnutí).

Sumárně se zdá, že ambice blízké (další škola) i vzdálené (VŠ) korespondují s filosofičností více než takové silné školní kritérium, jakým je prospěch.

Tento odhad je samozřejmě ryze intuitivní, neboť prospěch a ambice zde nejsou uspořádány na stejnou škálu, abychom míru jejich "vlivu" mohli korektně matematicky porovnat- např. prospěch zde není uspořádán do čtyřech stupňů, jako odpovědi o blízkých ambicích v sociologickém dotazníku. Dále výše uvedené tvrzení neznamená, že do výběru nevstupovali častěji žáci s lepším prospěchem: vysoká přítomnost "gymnazistů", jejichž prům. bývá často 1,00, o tom naopak svědčí.

Zkusme na závěr pátrání po školní situaci našeho výběru podniknout ještě jednu věc. Zatím se nám celkem potvrdilo, že filosofičnost nejde "proti" školní úspěšnosti (v termínech vzdělávacích ambicí a prospěchu), ale spíše "s ní".

Podívejme se však na některé z "filosofů" z větší blízkosti- a to na ty, u nichž budeme mít naprostou či vystupňovanou jistotu, že jejich výpověď nepředstavuje pouze rétorickou či komunikační, čtenáři adresovanou reakci na ukončení textu bilance o minulosti a most k budoucnosti, ale že je opravdovou reflexí problému. Konkrétně řečeno, vybereme dvacítku velmi kvalitních odpovědí (většinou jsme je již nadšeně chválili za řecké prvky v nich) a seznámíme se s charakteristikami jejich autorů. Statistická hodnota úvah se tím přirozeně sníží pod únosné minimum.

Zde je seznam tzv. nuceně vybrané dvacítky s jejími školními údaji, vybavený mnemotechnickými slogany z bilancí:

212-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	průměr 1,00-	"svět na první pohled";
215-	M-	SOŠ-	?-	1,85-	"skládačka v hlavě";
235-	Ž-	SOŠ-	VŠ asi ne-	1,30-	"zkušenosti se rozšiřovat";
258-	M-	SOŠ-	?-	2,61-	"lov je lov";
302-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"všechno už umím";
318-	Ž-	UO-	VŠ určitě ne-	1,60-	"chybí sport";
328-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"určitě- nemám zdání; moje dítě";
802-	M-	G-	VŠ asi ano-	1,08-	"časem- co jsem nevěděl";
803-	M-	G-	VŠ určitě ano-	1,54-	autor sofismatu, první mluvčí;
807-	M-	?-	VŠ asi ano-	1,00-	"mnoho věcí- ani zdání";
813-	Ž-	G-	VŠ asi ano-	1,08-	"jinak přemýšlet";
848-	Ž-	SOŠ-	VŠ určitě ano-	1,39-	"nemám představu- aby se líbilo";
850-	Ž-	G-	VŠ asi ano-	1,00-	"naučit- chtít se učit; uvědomíme";
867-	M-	?-	VŠ asi ne-	2,23-	"sporty, učení, práce";
868-	M-	?-	VŠ určitě ne-	3,08-	"nemůžu chtít umět všechno";
870-	M-	UO-	?-	2,62-	"rozumě myslet- život na zeměkouli";
873-	Ž-	?-	VŠ asi ne-	2,39-	"co bych nikdy snad nenaučila";
878-	M-	SOŠ-	VŠ asi ano-	1,08-	"školy daleko- teď' vedlejší věty";
883-	Ž-	UO-	?-	2,46-	"až ve stáří";
886-	Ž-	G-	VŠ určitě ano-	1,00-	"poznat smysl života".

I když se jedná o velice malý počet, podívejme se přesto jen pro zajímavost, jestli se proporce od výběru k podvýběru nějak posunuly.

Pro blízké ambice dostaneme:

- "gymnazisté": v základním souboru ("stošedesátce") je jich 16%, ve výběru ("šedesátce") 22%, v podvýběru ("dvacítce") 40%;
- "středoškoláci": v souboru 36%, ve výběru 37%, v podvýběru 25%;
- "učňové": v souboru 27%, ve výběru 20%, v podvýběru 15%;
- nerozhodnutí: v souboru 21%, ve výběru 21%, v podvýběru 20%.

Při vši možné náhodnosti je badatelsky uspokojivé, že se tendence rozdílů zejména mezi "gymnazisty" a "učni", zjištěná pro "šedesátku", dále zvyrazňuje.

Jak je tomu s VŠ- ambicemi?

- Skupina VŠ+ : v základním souboru představuje 35%, ve výběru 40% a podvýběru 55%;
- skupina VŠ-: v souboru 65%, ve výběru 59% a v podvýběru už jen 45%.

Opět zde tedy můžeme konstatovat zesílení tendence.

Co poměr dívky- chlapci?

- Dívky: v základním souboru 48%, ve výběru 54%, v užším výběru 55%;
- chlapci: v souboru 52%, ve výběru 46%, v podvýběru 45%.

Zde tedy tendence zůstala zhruba zachována.

Konečně prospěch.

Průměr základního souboru činil 1,78, výběru 1,70 a v užším výběru je 1,62: zde to vypadá na zesílení tendence.

Jaké tendence, jakých tendencí? No přece těch, které vyjadřují odpověď na otázku, již jsme položili v úvodu kvantitativního rozboru.

Zřejmě existuje závislost mezi filosofičností žáků a jejich vzdělávacími ambicemi, částečně též mezi prospěchem, a to závislost kladná: ti, kdo projevují projevují cit nebo nadání pro filosofickou problematiku, chtějí častěji dál studovat a mají i lepší prospěch, jejich talent se odráží ve školních výsledcích a v motivaci k dalšímu vzdělávání ve školském systému.

Takže je všechno v naprostém pořádku... To nelze říci!

Č. 215, autor "supervýpovědi" o skládačce, s horším prospěchem (1,85) než je průměr základního souboru (1,78), nebyl přijat na žádnou ze dvou SOŠ, na které se hlásil, a jde do deváté třídy; autor č. 258, jehož myšlení prostřednictvím psaní a nejryzejší aristotelovský způsob uvažování jsme tak obdivovali, měl na konci sedmé třídy průměr 2,61, v pololetí osmé už dokonce 3,15 a kvůli vřelosti nemoc zameškaným hodinám opakuje osmý ročník; třetí z géníů, náš menonovský mluvčí, na tom byl lépe- ale 1,54 není právě prospěch premianta a hlásit se s tím na gymnázium?; trochu lépe (1,39), ale ne o moc, je ve škole hodnocena námi velice vysoko hodnocená autorka č.848;

řada filosoficky nadaných chlapců a děvčat chce jít ihned na učňovské obory a ani jejich prospěch za moc nestojí: kouzelnice s časem č. 318 a s průměrem 1,6 se taktak dostala na švadlenu; aristotelovský jemný analytik č. 867 se může pochlubit známkami s průměrem 2,23; jeho kolega č. 868 dokonce průměrem 3,08; svůj život sokratovsky zvažující autor č. 870 si vysloužil 2,62; druhá platonská autorka dosáhla 2,39 a autorka jedné z nejlepších skeptických odpovědí, č. 886, dokonce prachšpatných 2,46.

Polovina autorů těch nejlepších filosofických odpovědí je školně horších a většinou mnohem horších, než by se dalo čekat.

To je skoro škoda.

Směřovat k tomu, aby to (podle našich a tedy ne univerzálních kritérií) škoda nebylo, by si nejprve samozřejmě vyžadovalo hlubšího pátrání po koncepci žádané podoby "základně vzdělaného" člověka, kterou česká škola uskutečňuje prostřednictvím zjevného a hlavně tzv. skrytého kurikula, po jednotlivých každodenních projevech, "kritických událostech" a výsledných osudech těchto a kontrastních žáků ve škole, po jejich celkové biografii, včetně vztahů k rodině...

Bez provedení podobných analýz nelze základní školu jako instituci vlastně ani chválit, ani hanět za to, že se v ní objevují takto nadaní žáci (jimž patří náš obdiv a u nichž litujeme, že nejsou školně úspěšnější tak, jak by mohli být)- dokáží tak "filosofovat" navzdory tomu, co se ve škole děje, v reakci na to, nebo díky tomu, co jim škola nabízí, např. díky pozitivním podnětům ze strany učitelů?

V prvním plánu lze říci jen něco velice primitivního, trapně obyčklého a vždy zkresleného výzkumníkovou orientací na téma, které se právě studuje: že by totiž už v sedmém a osmém ročníku mohla dětem filosofie jako kurikulum něco říkat, že by jí mohly rozumět a že by je mohla bavit.

Jistě, lze namítnout, že právě tak by jim mohla být užitečná psychologie, sociologie, antropologie, politologie nebo dějiny populární a rockové hudby, a že kdybych se jako výzkumník zaměřil na koreláty těchto věd v bilancích žáků, dospěl bych k závěru o jejich dispozici pro tyto disciplíny.

Na druhé straně je ale přítomnost filosofické problematiky (na jejímž prosazování nemám jako psycholog stavovský zájem) u žáků opravdu překvapivě silná, a přitom, dodatečně, po prvním překvapení, vlastně z jejich strany docela pochopitelná.

Co se síly této přítomnosti týče, lze připojit, že jsme si jí navíc všimli jen jako jednoho filosofického problému z těch, které se patrně v poznatkových bilancích vyskytují, a že kromě toho nebyl problémově zadán, ale "vytažen" či tematizován k našemu údivu žáků.

K pochopitelnosti tohoto jevu. Dostí úzké odpovídání si mezi řečnými a žákovskými momenty si nevysvětlujeme platonským mýtem, že by duše pražských dětí pobývaly v Helladě.

Nosnější je asi odvolat se na jakousi podobnost mezi zrodem problematiky subjektivity v okamžicích krize starořeckých společností a krizovou situací v identitě žáků, jejichž duše v pubertě opouštějí svá dosavadní těla, jim příslušející dětskou roli a brzy i onu bezpečnou instituci základní školy, kde dosud přebývaly.

Instituci bezpečnou, protože už známou - ale jak ukázala v kapitole o škole jako místě sociálního styku I. Viktorová, instituci se školní třídou, která je velice komplexní "micropolis", kulturním prostředím s takovou směsicí kontaktních a přitom společenských interakcí, která se možná už v žádném biografickém období, včetně dospělosti, neobjeví a nebude vyžadovat stejnou "řeckou" sebereflexi; instituci známou - ale vůbec ne definitivně, do níž neustále "prosakuji" nová témata, včetně těch "růstových" zmíněných výše.

Promyšleně vybrané partie řecké filosofie, problémově a až "eristicky" prezentované, by žákům mohly nabídnout neagresivní, nepřímé, jako hra volné a dostatečně vzdálené elementy pro "skládačku, kterou budeme celý život stavět a skládat, nikdy ji nepostavíme celou avšak někdo více někdo méně." (Žák č. 215).

Poznámky

¹ Podobná ignorance není při etnografických principech práce nutně na závalu - v takovém stylu práce výzkumníci ovšem naopak lichotí, že nepřístupoval k aktérům s apriorní vševedoucností, kterou by si chtěl jen ověřit. Zaslouženější chvála či oslava ale patří žákům, kteří si dokázali problém uvědomit a formulovat.

² Tento posun je vyjádřen v Lacanově re-interpretaci Jakobsonových shiftů, zejména "já" (jichž se používá k rozlišení výpovědi od vypovídání) - viz Lacan, Jacques: *Écrits*, Paris, Seuil 1966, s. 800 nebo podrobněji *Le séminaire. Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil 1986, s. 79; k jejich lingvistickým zdrojům viz též Dor, Joel: *Introduction à la lecture de Lacan*, Paris, Denoel 1985, s. 148- 151.

³ Určování vedlejších vět jejich opakováním a rozváděním ve výkladu zde používáme jako tzv. in vivo kód - jde o takové výrazy autora, které tvoří normální část výpovědi, které ale nad to současně interpretují tuto výpověď, už pojmenovávají její problém: zde je to přání subjektu vypovídání umět *určovat, co je hlavní a co vedlejší*.

⁴ Reálný postup nebyl samozřejmě takový, že bychom potom, co jsme narazili na zmíněné sofisma u žáka a našli jemu blízký výrok v Platonovi, prostudovali v dalším kroku celou řeckou filosofii podle daného problému a pak se vrátili k rozboru výpovědi žáků na základě analýzy této filosofie... Ve skutečnosti jsme už pro naše drobné, ad hoc studium řecké filosofie brali v úvahu druhy výroků i ostatních žáků a podle nich vybírali asi jen některé aspekty problému. Šlo tedy spíše o vzájemné porovnávání, prováděné současně, které se liší od jeho prezentace krok za krokem v textu kapitoly.

Protože jsme dále při tomto srovnávání pracovali s naší ryze amatérskou znalostí, je jisté, že profesionální filosof by byl schopen nalézt u žáků mnohem jemnější filosofické korespondence a analogie. Z obojího plyne omezení našich analýz: neukazujeme význam řecké filosofie pro dějiny filosofie a kultury obecně, ale snažíme se získat aspoň trochu závazná, profesionální stanoviska k problematice, kterou nám předložili sedmáci z Prahy; s názory řecké filosofie proto zacházíme účelověji, než asi bývá zvykem, volně jako s inspirací pro naše empirická data.

⁵ "eristika: umění sporu, diskuse, hledání pravdy cestou sporu. Propracovali ji zvl. řečtí sofisté. Aristoteles nerozlišoval mezi e. a sofistickou ve smyslu libovolného dokazování čehokoli."

"eristické úskoky: způsoby argumentace využívající nedůsledností uvažování, tj. jak log., tak mimolog. úskoků. E. ú. jsou často zálučné a obvykle se označují lat. názvy, např. argumentum ad auditorem, argumentum ad hominem." (Malá československá encyklopedie, s. 340; heslo je ovšem psáno poněkud jednostranně.)

Eristice se věnuje speciálně jiný Platonův dialog proti sofistům, *Euthydemos*. Euthydemovi a jeho bratru Dionysodorovi se v něm nakonec zasměje nejen Sokrates, ale i ostatní besedníci, kteří se v průběhu rozhovoru naučí sofistickou "fintu" a obrátí ji proti nim. Zde, v *Menonovi* ale bere Platon eristickou myšlenku mnohem vážněji - slouží mu k vysvětlení jeho vlastní teorie (viz dále).

⁶ Z literatury používáme *Zlomky předsokratovských myslitelů* (Praha, 1962), Hegelovy *Dějiny filosofie II* (Praha, 1965), v dalších pasážích pak Aristotelovy *Druhé analytiky* (Praha, 1962), vše z Nakladatelství Československé akademie věd.

⁷ Podle Hegela řešil Aristoteles podobné tzv. elenchy, které zkonstruovali zejména pokračovatelé sofistické odnože sokratovského učení, sokratici megarské školy. Uvedenému příkladu se podobají zejména elenchos "skrytý" a "Elektra": když někdo souhlasí s tím, že zná svého otce a nezná muže, schovaného za oponou, pak se mu řekne, že je to jeho otec, a vysměje se mu, že nezná svého otce; stejně, ale v jiném rozdělení, Elektra zase neznala svého bratra Oresta, když stál před ní. "Syn zná otce jako jakožto smysly postižitelného konkrétního člověka, nikoli jako určitého člověka pro představu. A naopak Elektra zná Oresta nikoli jako smysly postižitelného určitého člověka, nýbrž zná ho právě ve své představě." (Hegel, s. 88).

⁸ Přecházím zde do singuláru, ne proto, že bych chtěl mluvit o svých zásluhách, ale aby bylo jasné, že výběr není bohužel validizován kontrolním výběrem některého z kolegů, "triangulován".

⁹ Vlastnost, že jedním prvkem patří pod ten, jiným zas pod jiný námi citovaný filosofický směr, má ovšem mnohem více žákovských odpovědí.

¹⁰ Přesněji, pokud bychom předběhli úvahy jedné z pozdějších pasáží, pojednávající o *doxe*, jde spíše o projev (osobní) ideje v konkrétním poznatku.

¹¹ Na tento aspekt, objevující se v Hegelově kritice Kantovy "věci o sobě", mě upozornil filosof Petr Kořátko. Zdá se, že podobně se chová Hegel už k sofistům, speciálně ke Gorgiovi (*Dějiny filosofie II*, s. 26- 31).

¹² V základním souboru stošedesáti jsou tato témata zastoupena hojněji - ze zájmů velice silně např. motorismus (autoškola- hlavní škola), cestování, jazyky...

¹³ V této naší interpretaci se pro některé odpovědi *doxa* blíží psychoanalytickému pojmu *sublimace* (viz k sublimaci Lacan, J. : *Séminaire VII.*).

¹⁴ Nemá tedy sublimační, ale spíše *identifikační* charakter. Anticipaci, s tím spojenou, ukazuje i druhá odpověď téže autorky: "Já jsem se naučila ho krmít a přebalovat (miminko starší sestry, které vystřídal předchozí panenky, s nimiž si hrály, když byly malé), bylo to těžké, když to nebyla obyčejná mrkací pana, ale opravdické živé maso." (318).

Srovnání českých, francouzských a anglických bilancí

Věra Semerádová

Přibližně 150 žákům ve věku 13 až 16 let byl v Československu, Francii a Anglii zadán stejný, či velmi podobný úkol: Napište, co vše jste se ve svém dosavadním životě naučili a co byste se ještě chtěli naučit nebo co očekáváte od své budoucnosti. Tato úloha odpovídala a zároveň neodpovídala obvyklým školním úkolům. Byla zadána v průběhu vyučovací hodiny, žáci při práci používali neobvyklejší školní pomůcky na které jsou ve školním prostředí zvyklí, totiž tužku a papír a plnili přesně zadaný úkol. Zároveň však byli upozorněni na to, že zde neexistuje "správná" a "nesprávná" odpověď, úkol byl anonymní a většinou /v českém a anglickém případě/ nebyl zadán učitelem a tak ani nebyl spojen s představou hodnocení výkonu, tak obvyklou ve škole.

Shodou okolností byl výzkum v každé zemi prováděn ve dvou třídách, nacházejících se na zhruba stejném místě školského systému. V českém souboru se dokonce jedná o dvě třídy ze dvou různých škol, z nichž ta první je škola s rozšířenou výukou jazyků, mající pověst náročné, elitní školy. Druhá je základní škola situovaná uprostřed průmyslové čtvrti v okrsku starší výstavby, navštěvovaná velkým množstvím rómských žáků. Pověst této školy není příliš dobrá /podrobněji viz kapitolu "Factor školy a třídy"/. V této kapitole jsme se však rozdělily mezi jednotlivými třídami/školami nezabývali, všechny práce pocházející ze stejné země jsme považovali za jediný, dále nediferencovaný soubor a také byly jako jeden celek zpracovávány.

Tyto bilance můžeme tedy číst nejen jako školní slohovou úlohu, ale spíše jako výpověď o individuální zkušenosti žáka, zprostředkované rodiči, učiteli, spolužáky, na jejímž podkladě si vytváří představu sebe sama, svého okolí a konstruuje si i představu o své vlastní budoucnosti, vytváří si představu o své budoucí roli v rodině i společnosti.

Všichni žáci zahrnutí do tohoto sledování měli za sebou několikaleté školní zkušenosti a nacházeli se v období přelomu školní kariéry a tak zadaná úloha zrovna sváděla k určitému bilancování, zhodnocení dosavadní školní dráhy. Nutnost zvolit si alespoň směr své další profesionální přípravy přispěla k vytvoření již poměrně konkrétní představy o budoucím životě. K tomu napomáhal i fakt, že v tomto věku se děti začínají odpoutávat od rodičů, začínají se osamostatňovat a objevují se známky orientace na založení vlastní rodiny.

Proto jsme se v těchto poznatkových bilancích snažili najít tři základní okruhy a určit význam, který v každé zemi pro mládež uvedeného věku, reprezentovanou sledovaným souborem, mají.

Za prvé je to okruh školy: s čím vším je škola spojována, čeho všeho je místem a jak je žáky hodnocena.

Za druhé jsou to rodiče/rodina: jakou roli plní v životě dospívajícího rodiče, sourozenci, případně jiní příbuzní. A nakonec, za třetí, budoucnost: jak si tato mládež představuje svoji práci a případně i svůj rodinný život po opuštění původní rodiny - tedy jak je identifikována se svojí budoucí profesionální a sexuální/partnerskou rolí.

Podívejme se nejprve na nejjednodušší, formální charakteristiky toho, jak se sledování žáci v uvedených zemích zhostili zadaného úkolu. Srovnatelné pro nás jsou dvě základní kategorie a to délka a žánr jednotlivých bilancí.

Délka textu byla hodnocena s ohledem ke společnému standardu danému souhrnem výpovědí všech zastoupených vzorků. V kategorii žánru pak rozlišujeme úvahu, vyprávění a výčet.

Jako úvahu označujeme text, kde se objevují pokusy o definice a vymezení pojmů, konstruování souvislostí, hledání rozdílů a podobností. Text se pohybuje na poměrně abstraktní úrovni. /č.2110 ".... Čím víc se člověk dostává do složitých situací, tím více se toho naučí."/

Vyprávění je líčením jednotlivých událostí, příkladů, obsahuje konkrétní údaje /jména osob, místní./. Bývá plynulé, často využívá chronologie, má výrazný emocionální dopad. /č.2119 "...Zpívat mě dlouho nepřestalo bavit, začala jsem chodit do sboru Bambini di Praga. Zpívala jsem tam tak dlouho, dokud jsem si úplně nezničila hlas, začala jsem chodit na sólový zpěv."/

Za výčet považujeme vypočítávání jednotlivých dovedností a poznatků, někdy spojených v logické trsy, jindy bez logických souvislostí. V nejjednodušší podobě je to výčet sloves v infinitivu. Maskovaný výčet ukrývá jednotlivé pojmy - vyjmenování- ve větách s nefunkčními komentáři a úvody typu "mám rád...", "ještě umím..." /č. 2102 "Škola mě naučila také zeměpis, dějepis, chemii, kulturu a zvyky naší země. Škola mi dala také základ ruského jazyka, teď se učím anglickému a německému jazyku."/

Přehledné srovnání uvádí následující tabulka:

	Češi	Francouzi	Angličané
Počet:	44	36	64
	/Ch. 22/ /D. 22/	/Ch. 19/ /D. 17/	/Ch. 31/ /D. 33/
Věk:	13 - 15	14 - 16	13 - 15
Délka textu:			
Krátký	7 /15,99%	29 /80,55%	23 /35,93%
Spíše krátký	13 /29,54%	6 /16,66%	13 /20,31%
Spíše delší	8 /18,18%	0	10 /15,62%
Dlouhý	16 /36,36%	1 /2,77%	18 /28,12%
Žánr:			
Výčet	24 /54,54%	15 /41,66%	55 /85,93%
Vyprávění	5 /11,36%	9 /25,00%	1 /1,56%
Úvaha	3 /6,81%	3 /8,33%	1 /1,56%
Úvaha + vypr.	5 /11,36%	4 /11,81%	1 /1,56%
Úvaha + výčet	3 /6,81%	5 /13,88%	5 /7,81%
Vypráv. + výčet	4 /9,09%	0	1 /1,56%

Vysvětlivky: Ch. - chlapci D. - dívky

Z výše uvedené tabulky vidíme, že nejjednodušším žánrem ve všech souborech je výčet, který tvoří v anglickém souboru naprostou většinu a v českém a francouzském polovinu textů. Ve francouzských bilancích je poměrně silně zastoupeno vyprávění- tvoří čtvrtinu bilancí. Francouzské a české práce jsou, pokud jde o žánr, daleko rozmanitější než práce anglické.

Co se délky textu týká, jsou francouzské bilance jednoznačně nejkratší. České a anglické pak mají téměř vyrovnaný poměr mezi krátkými, spíše krátkými, spíše dlouhými a dlouhými texty.

Těžko však říci, které rozdíl mezi jednotlivými soubory můžeme připsat na vrub instrukci a situaci zadání a které jsou zapříčiněny obvyklým způsobem školní práce, naučeným algoritmem řešení obdobných školních úloh. Přesto můžeme říci, že angličtí školáci pojali zadaný úkol v jeho nejzjevnější, nejformálnější podobě a snažili se vytvořit různě kompletní seznam svých vědomostí a dovedností. Tomu odpovídá i grafická úprava textu - nejčastěji je to sloupec až dva sloves v infinitivu. Jejich bilance jsou také nejméně osobní, nejméně emocionální a s trochou nadsázky se dá říci, že stejnou strukturu by pro řešení takovéto úlohy zvolil i počítač. Mohli bychom předpokládat, že se zde projevil vliv častého užívání testů znalostí, ve kterých je nutno zaškrtnat co největší počet správných odpovědí, aby žák byl úspěšný. Ale tomu odporuje výcvik ve psaní esejí, který začíná hned, jakmile děti bezpečně zvládnou základy psaní. Nebo že by to byl projev pověstné anglické rezervovanosti?

Francouzští školáci pak psali bilance sice nejkratší, ale za to nejrůznorodější co do použitého žánru. Pokud lze z překladu zjistit, nejvíce se zde projevila individualita jednotlivých žáků - stupeň jejich školní adaptace a také školní úspěšnost /či spíše neúspěšnost/, ale také zkušenosti získané mimo školu - v rodině, mezi kamarády, na ulici.

České bilance se dají rozdělit do dvou základních skupin. V té první se žáci pokusili splnit úkol přesně tak, jak byl zadán a výsledkem byly krátké a spíše krátké výčty blížící se svým charakterem britským pracím. V druhém případě se děti při plnění úlohy výrazně emocionálně angažovaly, měly potřebu ventilovat své osobní problémy, někdy jako by utíkaly od tématu, a tady psaly vyprávění a úvahy v různých kombinacích, spíše delší a dlouhé. Celkovým pojetím měly jejich práce blíže k francouzským textům.

Pojem "škola", "ve škole" je ve francouzských bilancích velmi pestrý a díky instrukci se jím zabývají či alespoň se o něm zmiňují všichni autoři. Zajímavou výjimku tvoří dva texty, ve kterých nebyla instrukce dodržena a žáci o škole nepsali. V prvním z nich autorka, na dosti abstraktní úrovni, hovoří o vývoji ve svém životě a o zrání, které je důležitější než učení - "Čekám, až budu zralější, protože v 15 letech se opravdu nečeká moc od života, co se poznání týče" (f.106). V druhém líčí chlapec sociální nebezpečí a budoucnost dobře materiálně zabezpečeného člověka - "Naučil jsem se vyhýbat krádežím, cigaretám atd. Doufám že budu šťastný, že budu mít dobrý job, peníze a vilu na okraji pláže a hlavně spoustu srandy" (f.107). Škola je nejčastěji místem zvládnutí čtení a psaní, ale ne už počítů: "ve škole jsem se naučil číst a psát" /12x/. Na druhém místě je škola předmětem kritiky, zdrojem nepřijemnosti: "...za to bych ráda, aby byl ve škole způsob práce víc cool". Opakovaně se objevuje hodnocení školy, které se dá shrnout do slova "nepraktická": "pěkná, ale ne pro manuály" /4x/. Stejně často je její představa spojována s překonáváním obtíží: "Začátek školy byl trochu obtížný, ale postupně jsem se tomu prostředí přizpůsobil" a se stejně frekventované je i spojení školy a vzdělávání: "...ve škole poznatky, všechno co je třeba znát". Ve škole ale také čhá i nebezpečí v podobě nežádoucích sociálních vzorů: "Kamarádi ze třídy dostanou člověka spíše do průseru než z něj" /3x/. Škola učí člověka také uvažovat, přemýšlet: "...přemýšlet/ ve škole, doma/".

Odhlédneme-li od pouhého výčtu nejfrekventovanějších jevů, nacházíme ve spojení se školou, v okruhu školy, tři základní kategorie.

1. Škola je místo, kde se jedinec učí "komunikovat", "mluvit", "vyjadřovat se" a to často ve smyslu naučit se francouzsky.

2. Škola je "důležitá", "učím se, abych měl dobrou budoucnost", připravuje tedy žáky na život, ale zároveň je reálnému životu ulice vzdálená, nepraktická.

3. Škola je místo socializace, sociálních kontaktů a to nejen kladných, přátelských, ale i těch ohrožujících, kdy jedinec může podlehnout nevhodnému vzoru.

V anglických bilancích je škola zmíněna ve 24 případech /tj. 21,86%/. Nejčastěji je spojována s matematikou: "do maths" /14x/, pak s jednotlivými školními předměty: "...school subject, French, German, Humanities" /9x/ a jako třetí v pořadí je škola místem práce: "how to work hard at school" /8x/. Časté je i spojení školy a zvládnutí trivia /4x/, či učení se jazykům /3x/, je také místem přátelských kontaktů. Hodnocení, kritika školy se zde nevyskytla.

Čteme-li tyto práce beze snahy zjistit nejfrekventovanější znaky v nich zastoupené, nacházíme v okruhu školy základní kategoriei "to work" / "work hard" či "do well"/.

V českých textech je škola uvedena 39x /tj. 88,63%/. Nejčastěji vystupuje ve spojení s učením, získáváním poznatků: "Potom přišla škola a s tou jak to tak bývá chodí i učení." /13x/. Na druhém místě jsou v okruhu školy uvedeny kategorie jednotlivých školních předmětů: "Ve škole jsem se naučila češtinu, přírodopis, zeměpis atd." a také znaky vymezující kladné sociální vazby a socializaci: "Když jsem začal chodit v 6 letech do školy tak jsem se naučil psát, číst a taky jak se mám chovat ve škole i mimo školu." /oboje 8x/. Na třetím místě patří do okruhu školy kategorie trivia: "Ve škole jsem se naučil číst, psát, počítat" /3x/. Další v pořadí je škola jako místo výkonu a hodnocení: "Chtěl bych přidat v ČJ, M a CH." a jako místo učení se jazykům: "Škola mi dala také základ ruského jazyka, teď se učím anglickému a německému jazyku.

Dá se říci, že přes veškerou pestrost by pro české bilance v okruhu školy bylo klíčovou kategorií "vzdělání". Je-li škola kritizována, není to pro její malý praktický význam, jak jsme to viděli ve Francii, ale spíše proto, že učí věci povrchně či pouze základy jednotlivých oborů a k tomu podstatnému a zajímavému se nedostane.

Rodina či rodiče, sourozenci, jsou ve francouzských bilancích vcelku vzácné, objevují se tu pouze 7x /19,45%/. Nejčastěji vystupují v roli učitele /4x/, na druhém místě jsou zdrojem lásky a podpory /3x/. Jsou také vzorem školního úspěchu a je třeba jim projevat úctu: "protože k rodičům je třeba dodržovat určitá pravidla." Můžeme shrnout, že "rodiče otevřeli cestu ke vzdělání", protože "dokud jsem ještě v rukou svých rodičů, protože díky nim mohu cestovat a lépe se vzdělávat". To nejzákladnější, co se žáci v rodině naučili a co jim otevřelo svět je "komunikace".

V anglických textech se s rodiči setkáváme také poměrně zřídka, celkem 15x /tj. 23,58%/. Často jde jen o pouhé konstatování, že mám rodiče, sourozence: "I v got Mum and Dad and two sisters" /3x/. Se stejnou četností se hovoří o opuštění rodiny, o osamostatnění se: "leave my parents". Ve vztahu k rodičům/rodině se však nejčastěji objevuje vědomí povinnosti - poslouchat, pomáhat, starat se o sourozence: "to listen to my parents and their advise" /5x/. Zdá se, jako by pro dospívající Angličany byla rodina cosi samozřejmého, spojeného s povinností, něco od čeho se v určité vývojové etapě touží osamostatnit a žít vlastní život. Klíčovou kategorií by tady asi bylo "leave my parents".

V českých bilancích se střetáváme s rodiči/příbuznými nejčastěji, více jak v polovině případů /23x, tj. 52,27%/. Nejobvykleji vystupují v roli učitele a to jak praktických dovedností, tak akademických znalostí, ale jsou i vzorem povahových charakteristik: "...mě učili příbuzní, hlavně rodiče, základním věcem, hlavně chování, mateřskému jazyku a zvykům" /5x/. Jen s o něco nižší frekvencí se rodiče objevují v roli profesionálního vzoru: "...protože chci v budoucnu dělat to, co můj tatínek" /4x/.

Rodiče je nutno poslouchat: "Naučil jsem se poslouchat pokyny rodičů", ale děti jim také chtějí udělat radost: "Máma s tatínkou a celou rodinou byli rádi, že něco umím". Zvláštností českých bilancí je častý výskyt příbuzných, zvláště prarodičů a tet /12x/, který se neobjevil ani v textech francouzských, ani anglických. Tito členové rodiny vystupují vesměs v úloze učitelů: "Moje babička mě učila zpívat a hrát na klavír", velmi často jsou také zprostředkujícím či formujícím faktorem zájmové činnosti dítěte: "Babička a děda mě přihlásili na krasobruslení". Lze vysoudit, že role rodiny pro české děti je mnohem významnější rolí než pro dospívající Angličany či Francouze, že Češi jsou na rodině závislejší a jsou do rodiny pevněji včlenění. Za klíčovou kategorii v tomto okruhu můžeme považovat "rodiče mě naučili". To je podobné francouzskému "díky rodičům", ale tam je dán větší důraz na aktivitu dítěte "naučil jsem se", v českém textu je větší pasivita "naučili mě". Vytváření si vlastní identity pomocí vztahování se k rodičům je tady velmi silné nejen v okruhu profesionální sebeobrazu, ale i v oblasti osobnosti /"jsem spíše po tátovi (vlastnostmi)"/.

Otázka budoucího povolání, profese je pro mládež v daném vývojovém období jednou z nejdůležitějších. Děti jsou vystaveny silnému tlaku, jak ze strany rodiny i tak školy, aby "už konečně" učinily nějaké rozhodnutí či aby přistoupily na dávno již připravené rozhodnutí rodičů.

Ve francouzských bilancích hovoří o budoucím povolání 15 dětí /41,66%. Nejčastěji jde o konkrétní profesi od automechanika přes fotomodelku, grafika k psychiatrovi či advokátovi /6x/. Často se jedná o práci, která by dospívajícího těšila: "povolání, které se mi zdá krásné" /3x/ a o povolání výnosné - zkrátka "dobré povolání". Objevuje se i přání mít vůbec nějakou práci: "abych našla práci". Najdeme ale i bilance, které o práci mluví v širších, filosofických souvislostech "Člověk pracuje, aby měl svobodu". Hlavním rysem těchto bilancí ve vztahu k budoucnosti je rozdíl mezi dosavadním životem, školou a opravdovým, skutečným životem dospělého jedince. Klíčovou kategorií by zde mohlo být "skutečné povolání".

Britové o svém budoucím povolání píší ve 33 případech /tj. 51,56%. Nejfrekventovanější je zde otázka získat, mít nějaké zaměstnání: "get a job" /8x/. Na druhém místě se objevuje konkrétní profese - najdeme zde elektromechanika, herce a režiséra, letušku, ošetřovatelku i méně konkrétní "office job" či práci s počítači /10x/. Ale zaměstnání musí být i zajímavé a také přiměřené či slušně placené - prostě "good job" /8x/. Člověk musí svou profesi ovládat, umět ji - musí být dobrý a úspěšný pracovník: "good job with good results behind me" /8x/. To však nebude asi vždy jednoduché, nováček se setká s mnoha neznámými situacemi a tak tu vzniká otázka, jak se s nimi vyrovná, jaké to vlastně je, být zaměstnán: "how to cope with pressure, what it feels like to be in labour" /5x/. Prostě, se zaměstnáním jsou starosti, ale nejdůležitější je, vůbec nějakou práci mít. Jako klíčovou kategorii zde nacházíme "get a job".

V českých bilancích najdeme zmínku o budoucím povolání 22x /tj. 55,0%/, nejčastěji je to opět vyjmenování konkrétní profese s různou mírou určitosti ale i pravděpodobnosti: truhlář, servírka, ale i letuška a stíhací pilot či práce se zvířaty nebo v Investiční Bance. I zde se objevuje přání /nebo podmínka?/ aby práce byla zajímavá, zkrátka "práce, která by se mi líbila" /4x/. Je také potřeba být v zaměstnání úspěšný nebo alespoň nemít v něm mnoho obtíží a to vše vyjádřeno od "být nejlepší stíhací pilot na světě" až k "dobře a svědomitě pracovat". Zcela výjimečným přáním, se kterým jsme se nesetkali ani ve francouzských, ani v anglických bilancích je touha pracovat, být zaměstnán v zahraničí. Zdá se, že Češi jsou v představách o svém budoucím povolání nejkonkrétnější a zároveň o něj mají nejmenší obavy, nepřipouští si možnost, že by mohli zůstat

bez zaměstnání. Určujícím, klíčovým pojmem je zde "pracovat jako" a to ať už "jako otec" či "jako ing".

Představa vlastní rodiny se ve francouzských bilancích objevuje pouze 2x /5,55%/. Jednou chlapec až se stane "někým, tak jako rodič předám svým dětem vědomosti získané ve škole", v druhé dívka vidí dospělý život jako spojení svobodně zvoleného povolání a péče o rodinu a děti. Vždy je tedy rodina vázána na určité sociální a materiální zabezpečení.

V anglických textech nacházíme obraz založení vlastní rodiny 29x /tj. 45,31%/. a to nejčastěji ve spojení starat se, pečovat, řídit rodinu a děti: "care for family" /11x/. Na druhém místě je to přání, jednoduchá představa, že jednou budu mít vlastní děti "have a baby" a stejně frekventované je i pouhé konstatování, že se ožením/vdám, budu mít rodinu: "have a family" /oboje 5x/. Rodina samozřejmě potřebuje někde bydlet a tak se tu objevuje požadavek mít vlastní střechu nad hlavou "have my own house" a neméně důležité je se o děti dobře starat "be good father" /oboje 3x/. To vyžaduje vyrovnat se se všemi závazky plynoucími z role otce/matky, být odpovědný: "cope with the family". Shrnuto: rodina, to je práce, starosti, odpovědnost a jedinec ve vztahu k ní musí být aktivní. Proto zde za klíčovou kategorii považujeme "look after family".

U českých pubescentů budoucí rodinou nacházíme 9x /tj. 18,18%/, a to nejčastěji v souvislosti s dětmi, které vyžadují péči a čas: "až budu mít děti a manžela, abych na ně měla čas" /4x/. Rodina také potřebuje určité materiální zabezpečení a vyžaduje i zvládnutí praktických dovedností: "mít hezky zařízený byt", "naučit se dobře vařit" /oboje také 4x/. Na dalším místě nacházíme již velmi konkrétní představy: "...manžela mít o 2-3 roky staršího". Ukazuje se, že představy české mládeže, a to nejen dívek, o budoucím rodinném životě jsou výrazně pedocentricky orientované, převažuje tu starost a péče o dítě, o zabezpečení co nejlepších podmínek pro uspokojení jeho emocionálních potřeb. To se promítá i do úvah o vlastní budoucí profesi. Za klíčovou kategorii tu můžeme považovat "věnovat se dětem".

Na závěr se pokusíme o shrnutí jednotlivých bilancí v rámci daných souborů, o nalezení toho nejpodstatnějšího, jakéhosi motta, klíčové kategorie pro každý z těchto souborů a o zjištění toho, co by jim mohlo být společné, v čem se podobají a v čem se zase liší.

Ve francouzských bilancích bylo jako ústřední kategorie nalezeno "bránit se".¹ To platí v širokém smyslu, nejen konkrétně ubránit se fyzickému nebezpečí, které může člověka kdykoliv ohrozit, ale ubránit se i psychicky, totiž nepodlehnout různým svodům, a také ubránit se v sociálním smyslu - nalézt si vhodnou práci a obstát v ní, zabezpečit tak sebe i svoji budoucí rodinu. To vše může znamenat přání být soběstačný, nezávislý ve vlastním skutečném životě, který nastane po ukončení školy. Čím lepší, dokonalejší bude tato obrana, tím lepší a dokonalejší bude i tento samostatný, dospělý život.

Jak již bylo řečeno, jsou anglické bilance nejméně osobní, ale za to nejvíce expanzivní, děti se snažily vypočítat co nejvíce poznatků, dovedností, vytvořit jejich co nejuplněnější seznam. Často začínají tím, že se naučili "a lot of things", což bychom mohli připsat na vrub instrukci, ale oni často také končí stejnou frází, totiž, že by se ještě chtěli naučit "a lot of things". Nebo text uzavírají tím, že by se chtěli naučit ještě více věcí, získat ještě více vědomostí "more knowledge", být vzdělanější "more educated". Jako by byli tím, co dokážou, co vše sami zvládnou a byli tím lepší, dokonalejší a úplnější, čím více vědomostí a dovedností obsáhnou, jako-by se ztotožňovali se zvládnutými věcmi. Za základní kategorie

tady lze považovat "a lot of". Potvrzení nacházíme i v důrazu, který kladou na samostatnost, nezávislost, na to, že se naučili postarat se sami o sebe - look after myself, get on my own. Čím více toho zvládnou, tím větší je i prostor pro tuto samostatnost.

V českých bilancích nacházíme nejčastější odkazy na rodiče. Děti se k nim vztahují jako k původcům některých svých rysů /povahových, fyzických/, jako k profesionálním vzorům i jako ke vzorům zvládnutí dovedností /prakticko -

manipulativních, sociálních/ a to jak ke vzorům kladným, tak i záporným. Vlastní obraz si pak dospívající vytváří prostřednictvím obrazu rodičů, se kterými se srovnává a kterým se chce, nebo naopak nechce, podobat. Jako základní kategorii jsme zde našli "být/nebýt jako". Představa o dalším životě je pak představou přiblížení/vzdálení se těmto vzorům. Čím více se jim přiblíží/se od nich vzdálí, tím uspokojivější bude jejich další život, který je tak vlastně pokračováním, obrazem/opakem života rodičů.

Poznámky

1. Kučera, M., Rendl, M. : *Les bilans de savoir des élèves pragois*. In: Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, UNESCO, 27-30 avril 1992