

Dělat sám svoje: profi- volba z hlediska identity

Miloš Kučera

OBSAH

Úvod

Identita reprodukce

Sublimovaný charakter profesí, zájmů a učiva

Pozice žáka na konci základní školy

Imaginární a symbolická identifikace v profi- volbě

Otázka projektů

Reprodukce identity?

Optika školy a učitelů

Úvod

"*Dělat sám svoje*" je část výroku jednoho žáka, Vaška (227), který se snažil vysvětlit výzkumníkovi, proč by si chtěl časem zařídit soukromý podnik. Kromě tohoto speciálního významu byl výrok umístěn do titulu i proto, že ho lze číst i obecněji, jako "*postavit se na vlastní nohy*", "*nebejt na nikom závislej*", kde cílem nemusí být dosáhnout jen této podoby ekonomického začlenění do společnosti, ale- at' už jeho prostřednictvím či nikoli- především dospělého, samostatného života, s jeho riziky a výhodami ("*dělat jako na vlastní pěst*", stále Vašek).

Pokusíme se ukázat, jaké vztahy mohou existovat mezi těmito dvěma významy a jakého dalšího významu může plastické "dělat sám svoje" nabývat.

Již při prvním pohledu je zřejmé, že jednak vyjadřuje osobní a svým způsobem věčnou tendenci socializace v každé společnosti, jednak představuje relativně novou sociální nabídku ze strany utvářející se společnosti tržního hospodářství svým adeptům. "Dělat sám svoje" stojí jako úkol před každým z dětí opouštějících ZŠ (a zde ukážeme, v jakém smyslu je to úkol aktuální už pro čtrnáctileté, i když ještě nevstoupí do světa práce) a současně se objevuje jako speciální přání či projekt některých: záměr mít vlastní firmu, někdy též pracovat v rodinné firmě, ve firmě své dosavadní rodiny, existuje u značné části dětí, převážně chlapců.

Nebudeme se teď věnovat důležitému rozdílu mezi projektem založit vlastní firmu a pracovat v rodinné firmě, a raději řekneme, odkud pocházejí naše data.

Několik žáků (čísla 200) a jejich rodičů patří do třídy a Žluté školy, kde vedli rozhovory S. Štech a I. Viktorová- oba byli tak laskaví, že mi tyto cenné a velice zdařilé rozhovory dali k dispozici; ostatní (čísla 300) pocházejí ze třídy a Zelené školy, kterou jsem navštěvoval já. Jako hlavní postavy v textu vystupuje jen několik málo osob, přitom jde většinou o kluky (jedno děvče), směřující většinou k učňovským oborům. Někdy samozřejmě využívám i data z jiných rozhovorů, než z těch vedených s hlavními postavami, a ze širšího okruhu setkání a zkušeností, zaznamenaných během ročního navštěvování školy.

Textu takto vzniklému lze přidělit jen *explorační* funkci. Fakticky se jedná o sérii poznámek k různým oblastem, které by si zasluhovaly propojení adekvátní teorií. Vinu na tom nenese ani tak relativně nízký počet vystupujících osob (i když rozšíření přítomných úvah o kazuistiku většího počtu, zejména kategorie brilantních žáků s vysokoškolskou ambicí,

by bylo jistě přínosné), jako spíše to, že každý rozhovor byl veden jednorázově, většinou v rozmezí jedné vyučovací hodiny, a že tedy nedošlo k dalšímu rozvíjení témat, které zde stačily někdy sotva zaznít a nebyly dál sledovány v konkrétnější podobě.

Z odborného literatury se opírám hlavně o knihu francouzské psychoanalytičky Françoise Dolto, *La cause des adolescents* (Paris, Laffont 1988).

Jaké místo zaujímá kapitola ve výzkumné zprávě?

Snažím se v ní splnit slib, vyslovený v kapitole o "filosofech ze sedmé třídy" a naskicovat zde propojení aspektu identity s aspektem sociálním až makrosociálním. Blízko má kapitola k textům S. Štecha a I. Viktorové o interakcích v trojúhelníku rodiče- učitelé- děti, na rozdíl od nich se ale věnuji převážně jen perspektivě (optice) žáků, a to zejména ve zmíněné otázce identity: v otázce **Kdo jsem?**, jež se v profivolbě vyjadřuje pomocí otázky **Čím budu?**; podobně jako kolegové se snažím najít za jednotlivými kroky určité strategie (včetně jejich neuvědomovaných a nevědomých vzorců), ale takové, které by v literatuře inspirované symbolickým interakcionismem šlo označit za "identity managing" nebo "juggling", žonglování či balancování (hlavní pojmosloví pro popis tohoto žonglování je přitom převážně psychoanalytické provenience).

Protože se identitní strategie uskutečňují v materiálu, v termínech profi- volby, a protože se jimi současně realizuje vztah k rodičům (rozehrává se jimi interakce na téma moje povolání, ale mě jako jejich dítěte, nejradikálněji pak jako moje povolání vs. jejich povolání), doplňuje tato kapitola především problematiku **reprodukce**, kterou ve výzkumné zprávě analyzoval na základě dat z dotazníku žákům M. Rendl.

Identita reprodukce

Nejglobálnější a nejabstraktnější pojetí reprodukce je to, v němž se zachycuje statistika opakování (identita ve smyslu reprodukce téhož) mezi socioekonomickým statusem rodičů (stupeň vzdělání a kategorie povolání tvoří jeho podstatnou složku) a jejich dětí. Většinou se přitom konstatuje poměrná stabilita u "vyšších" a "nižších" společenských tříd nebo vrstev a určitá mobilita směrem "nahoru" ve třídě střední.

Ani v našem zpracování dat ze sociologického dotazníku se nemůžeme vyhnout podobnému postupu, nejen v bodě hromadnosti dat, ale hlavně tím, že jednotlivé volby další

dráhy převádíme na stupně vzdělání, bez toho, že bychom si všimli například jejich konkrétního zaměření (jde o konzervatoř nebo zdravotnickou školu, o obor automechanik nebo řezník?). A když dítě dosáhne stejného stupně vzdělání jako jeho matka nebo otec, znamená to, že je s nimi totožné? Aniz bych chtěl popírat nesmírnou heuristickou přínosnost zachycení reprodukčních trendů, je zřejmé, že si kvantitativní operování zaslouhuje ještě kvalitativní pohled z větší blízkosti.

Podívejme se nyní po naznačení reprodukce na pojetí identity, na zdroj tohoto pojmu. Začneme opět u sociologie, pro změnu tzv. kvalitativní.¹

Berger a Luckmann v klasické práci o sociální konstrukci reality² nejprve spojují identitu v jejím plném významu s možností volby v socializaci a přisuzují ji jako problém jen těm společnostem, kde např. sedlák nemusí být reálně dál jen sedlákem a šlechtic jen šlechticem; v dalších pasážích textu však spíše ukazují, že subjektivní možnost volby existuje vždy a že např. mladý šlechtic, trénující s vrstevníky boj, "zrazuje" sebe malého, jenž si hrál s chůvou (c. d., s. 231).

Tento výraz "zrady na sobě" je klíčový a posouvá problém identity z okruhu pouhé totožnosti, podobnosti či stálosti v čase (viz např. různá pojetí tzv. osobnosti a jejích rysů, ale nechci to nijak rozvádět) i z okruhu pouhé volby (opět nerozvádím) do okruhu nejistoty, či přesněji řečeno, určité obavy o vlastní identitu.

Zní to podivně, ale pojem identity je ve své podstatě negativním pojmem: identita je obava ze ztráty identity. Proto se u Bergera s Luckmannem kromě výrazu zrady (na sobě nebo na ostatních důležitých osobách z mého okolí, což je v jejich pojetí totéž) objevuje i termín nezdařené či nepovedené socializace, jako předpoklad identity.

Díky tomuto širšímu a současně preciznějšímu pojetí jsme mohli hledat analogie v péči o duši mezi úvahami antických filosofů a dospívajících pražských dětí. U představitele školní etnografie Petera Woodse můžeme podobně nalézt pojem "preservace identity" a popis obav o její ztrátu při přechodu dětí z jednoho stupně školy na vyšší: žáci se báli "nejen 'co se jim stane', ale 'čím se stanou'".³

Spolu s momentem "zrady na sobě", s identitou jako záporným pojmem, se v kvalitativní sociologii a školní etnografii objevuje ještě jeden aspekt: aspekt instituce. Identita jako problém se podle Woodsových citací literatury⁴ vyjadřuje nejnaléhavěji v těch sociologických dílech, která operují rozdílem mezi osobní, privátní sférou a odosobněnou sférou institucí, jejíž vrchol představuje zcela racionalistická byrokracie - v moderních institucích se prý člověk přestává cítit doma. Instituce je tím prvkem, který ohrožuje "domácí" identitu, dělá z ní možnou zradu na sobě.⁵

Tím současně jako by se dávalo za pravdu Bergerovi a Luckmannovi v jejich prvním pojetí problému identity jako sociální, institucionální, skupinové a diskursivní možnosti artikulace a zveřejnění jinak jen subjektivní fantazie: když sedláci budou chtít mít možnost přestávat být sedláky, potřebují k tomu - stručně řečeno - nějakou ideologii, vyjadřující a zdůvodňující jejich jednotlivá přání sociální mobility, nějakou doktrínu (abych zdůraznil aspekt sociální vypracovanosti).

Učíme nyní pro "instituci" podobný krok, který jsme provedli předtím pro přesun z "volby" do "obavy". Co se totiž institucí myslí, co je za byrokracií ve Woodsových citacích a za diskursivní artikulací u Bergera a Luckmanna?

Vtip je v tom, že nemusí jít vůbec o byrokratickou a dehumanizovanou formu, na skupinovosti vlastně také ani nezáleží, jde - a to Berger a Luckmann skvěle cítí - o jakoukoli formu, formu, která by byla sociální, tj. nějak srozumitelná a kultivovaná. Jde o obavu ze socializace ve smyslu zesociálnění vůbec.

V těchto dvou aspektech tkví podle našeho názoru⁶ základní obrys problematiky identity, zejména pak v její stránce tzv. sublimace.

Ukažme si tyto aspekty na přírovnání opět z kvalitativní sociologie. Podle Woodse se po vstupu do instituce profesně naivní začátečník časem změní - při určité krizi identity - ve zkušeného profíka. Anglicky věta zní: "The naive recruit is turned into a fully fledged fiddler" (*Sociology and the school*, s. 158), kde "fiddler" znamená také kšeftaře či šejdiře, ale původně má stejný kořen jako naše "fidlovat" - znamená "šumaře".

Vezměme tento slovní obrat vážně a představme si člověka, který si šmidlá nějakou melodii, bez ohledu na dějiny hudby nebo na módní rytmy. Potom ale chce nebo musí chtít, aby se ty dva tóny líbily publiku, a začne je nějak rozvíjet a upravovat do písničky.

Pohybuje se tak neustále v riziku, že na jedné straně mu nikdo nebude rozumět (když tóny nerozvine) nebo že na druhé straně přestane hrát to svoje a sklouzne do odrohovaček, které ho nevyjadřují. Úprava, kterou provádí, "socializace", je balancováním, kde se původní tóny sublimují v cosi jiného a přitom by měly být nějak ještě dál slyšet, rozpoznat. To je sublimace v širokém slova smyslu.

V užším slova smyslu je tím, co se sublimuje, nějaký pud (není to přesné, protože pud sám je údajně něco složeného, takže která jeho složka se vlastně sublimuje?, ale ponechme to tak).

Sublimovaný charakter profesí, zájmů a učiva

V jednom ohledu představuje sublimace riziko, že se jedinec příliš vzdálí od původní melodie a že mu to začne vadit, v druhém je opakem neurotických symptomů (opakem tzv. vytěsnění a návratu vytěsněného), svědčících o nějakém nezvládnutí situace, různých zkratkových a zdánlivě nemotivovaných jednání (acting out) nebo též inhibicí (podle Kleinové jsou na pomezí neurotickým vytěsněním a sublimací), objevujících se např. v podobě nepřekonatelné "lenosti" vůči nějaké činnosti nebo v bariérách pochopit tu či onu učební látku: sublimovaná činnost nemusí být postižena sebestoplačujícími mechanismy, protože její "očistění" už proběhlo, protože je sociálně žádoucí nebo aspoň akceptovatelná.

Exemplární jsou v tomto směru právě profese, nikoli jen ve výši vzdělání, které je k jejich dosažení třeba, ale právě v oné konkrétnosti, již jsme zmínili ve výhradách vůči kvantitativnímu pojetí reprodukce.

V lidoznalectví a v beletrii si lze všimnout tušení zvláštního druhu přitažlivosti některých profesí, někdy i zvláštních vlastností lidí, kteří do nich vstupují, nebo se zde aspoň konstatuje nevysvětlitelnost či podivnost té či oné volby. V psychoanalytické literatuře existují občas přiznání určitých profesí určité hlubinné, resp. pudové motivaci, ale nenašel jsem na nějaký systematický překladový slovník, co které povolání vyjadřuje či znamená: třeba ani není uskutečnitelný a profese jsou natolik vnitřně heterogenní, že dovolují jednomu sublimovat to, druhému ono.

Nicméně F. Dolto např. uvádí, že chuť být lékař v dospívání "by vyjadřovalo přání lépe vstoupit v dialog se smrtí a sebeobranu proti sadistickému pudu." (c. d., s. 121). Pro oblast sportovních zájmů zas spatřuje třeba v disciplínách hodu a vrhání sublimaci her s nožem (které samy zas ještě něco vyjadřují). V našich ukázkách budeme pracovat se sublimačním aspektem někdy spíše populárním než striktně odborným způsobem: často nám bude sublimace zastupovat obecně skrytou, nezjevnou motivaci, její druhý, latentní plán vůbec, aniz bychom znali její původní konkrétní pudový zdroj.

V naší zkušenosti se vyskytovala docela často volba profese řezník, a to jistě ne jen kvůli možné lukrativnosti, když jí třeba v poznatkové bilanci odpovídalo učivo jako "části kostí člověka" a docela silný poznávací zájem (v literatuře se někdy mluví o poznávací tendenci právě ve spojení se sadistickým pudem.)

Za zkoumání by asi stála profese barmany- servírky, která, zdá se, vůbec neznamená totéž, co kuchařka. Jana (317) např. věděla jasně, že chce být servírkou a ne vařit jako Milan (324). Ten váhal mezi automechanikem a kuchařem, což Jana převedla na společného jmenovatele (který jí je údajně cizí): "No Milan je takovej kutil."

Jak by se viděla za deset let? "Tam je nějaká restaurace (v hotelu), tam já obškakuju ty lidi. No a musela bych bejt milá na ty cizince a musela bych umět řeči./.../ To je většinou pro cizince. /.../ Naše lidi jenom některý, který prostě jsou mimo Prahu, ty tam ubytujou. Ten, kdo má trvalý bydlíšť v Praze, tak toho tam neubytujou."

V poznatkové bilanci zazněla témata jako "pomáhat mám v domácnosti", "postarat se o malé dítě, přebalit ho, vykoupat, nakrmit", "pomáhat starším lidem" a podle Jany v rozhovoru má být i její povolání pokračováním péče o lidi. To lze přirozeně říci téměř o každé profesi: podobně a nepravděpodobně zdůvodňoval přání dělat komínka, tuto tak vyhraněnou profesi, Pavel (219): "Já jsem věděl, že to je nebezpečný, ale mě to zaujalo z toho důvodu, že téma komínama, že tím vlastně pomáhám lidem." V případě Jany však z řady zde nerozepisovaných důvodů představuje pečovatelsví opravdu jakousi sublimaci s obrannou funkcí.

Zajímavé také je, že zatímco se často o servírkách říká, že jsou "na chlapy", alespoň v tomto případě se zdá, že vztah k mužům je tu za použití "materiálu" profese spíše nějak zregulován: je zakázán nejen jako incest, pro "naše" v původním slova smyslu, ale upraven i vzhledem k "cizincům"- kontakt s nimi je vyvoláván a současně omezen na pečovatelsví požadavky profese.

Předjme, opět spíše orientačně, k některým zájmům.

Značný počet dětí ze třídy, kde jsem vedl rozhovory, i z jiných tříd, se věnuje nebo nějakou dobu věnovalo bojovým uměním (taekwondo, karate, judo). Mimořádná obliba těchto disciplín netkví jen v jejich praktické potřebnosti- i když i ta se samozřejmě zvyšuje tím, jak se je učí stále větší počet dětí, i tím, jak se zvýšila kriminalita.

Někdy tato umění nebo vlastně jen jejich prvky přecházejí do arzenálu života skupin s jejich ideologiemi, jako jsou skinheads: "Jsem rasista a přívrženec hnutí skinhead tudíž jsem se naučil překonat strach a nedat to najevo když mi barevně řekne že mě zbije a ubránit se nebo ho i zbit. Umím pár prvků karate...", napsal v poznatkové bilanci Karel (228). O celkové funkci, kterou hnutí v jeho socializaci hraje či hrálo, se zmíníme ještě později.

U Karla je nápadná až úzkostlivá čistotnost. Otec: "V životě by se třeba se mnou nenapil z jedné sklenice, nechal by si jednu stejnou lžici, zamíchal si třeba kávu, musí mít všechno naprosto čisté. /.../ On třeba za den - má tam skleničku, a protože nevěří, jestli jsme mu z ní nepili, tak si třeba vezme další čtyři a každou chvilku pije z jiné skleničky."

Odmítá také alkohol a cigarety u hnutí, ke kterému patří: "A když jako některý ty skinheadi mi říkaj 'Pojd' do hospody' a že se vožerou a takovýhle, tak mi to připadá takový úplně zcestný. Nechápu jako, proč bych se měl opíjet. Nebo oni se divěj, že neutečou cikánům. No ale půlka už kouří jako./.../ Tak jak on kouří, tak nezvládne tak rychle běžat."

Účel skinheads spatřuje v pomoci udržení řádu a to nakonec i za cenu role obětího beránka: "...už zase ty cikáni se nezaměřujou tolik na ty ostatní bílý /.../ jako jsou většinou proti těm skinheadům."

Službu ostatním vyjadřuje i volba profese číšník. Otec: "On tedy říká už od takové páté třídy, že by chtěl být číšníkem.

/.../ My mu vysvětlujeme (matka dělá v pohostinství, otec dělal dřív), že bude neustále jako služebník. /.../ On říká 'Já budu sloužit, já se práce nebojím.'"

Cikáni jsou pak definováni právě jako něco nečistého, ale nejen v běžném slova smyslu, ale ve významu dostatečného neoddělení, něčeho, co nemá jasný původ, nečistí tedy řekli bychom v symbolickém aspektu či rejstříku (viz dále): "Cikáni, to není hnutí, to je jako nějaká směs nějakých národů. Jako já se tím zabejvám, vodkad' přišli k nám cikáni, a jako to vůbec nejde zjistit, vodkad' k nám přišli."

K této symbolického nečistotě se připojují další prvky fantasmatického obrazu nepřítel: "Oni tady mlátěj bílý lidi, kradou, znásilňujou..."

O existenci podobné fantasmatické představy nebezpečí "ulice" (přesněji sídliště, "la cité") a její "sebranky" ("la racaille"), k níž se ovšem sám člověk nesmí dostat a sklouznout tak na šikmou plochu, se zmiňují i naši francouzští kolegové z týmu ESCOL, speciálně B. Charlot. Právě tato konfigurace (obava spadnout ke skupině vyvrhelů) ukazuje, že v těchto případech, i u nás, dochází pravděpodobně k projekci vlastních tendencí, pociťovaných jako nebezpečné, na okolí.

Představa znásilnění a odpor k ní zazněly i v rozhovoru s Petrem (215): "U nás ve třídě je taková móda prostě, ani bych o tom neměl říkat, ale kluci ošahávaj a zná- , ne znásilňujou, ale prostě svlíkaj holky. Třeba i to se mi nelíbí." Dolto charakterizuje přechod jedince z dětství do dospělosti (a do dospělých sexuality) pocity viny z transgrese, z překročení zakázané hranice a "strachem znásilnit a být znásilněn (kastrován)." (c. d., s. 76).⁷

Vraťme se ale k otázce bojového umění.

Vnější nepřítel, na obranu proti němuž se boj učí, může tedy být projekcí vlastních tendencí, vnitřního nepřítel. Ten, řekněme agresivně sexuální impulsy, mohou být dále sublimovány, tj. uspokojovány a současně přesouvány, eliminovány právě v aspektu umění. Bojové prvky mohou být samozřejmě na ulici nebo i ve třídě použity - sama příprava a trénink však pro některé žáky znamená nikoli boj, ale jeho simulaci, nejen zregulování boje pravidly, ale dokonce až umělecké zobrazení boje.

Jakmile se by měl stát realitou, může přestat být pro pro některé adepty přijatelným - Marek (226) vysvětluje zanechání sportu takto: "Protože pak se změnilo zákony toho juda a že se tam může rvát i surově a tak. Takže já právě, že byly ty zákony, že ublížení na zdraví se tam bude trestat, ale že prostě pak budou ty turnaje jako surovější, že nebudou furt zastavovat kvůli tomu, když někdo někoho praští. Že prostě je nechá. To potom už bylo dost surový tam. My dva už jsme byli dost pokročilí, takže oni mysleli, že budeme mít ty svaly vycvičený a ono to bylo stejně..."

U kluka, který se podle mé zkušenosti věnoval těmto disciplinám nejvytrvaleji, se v poznatkové bilanci (306) opakoval motiv (denního) režimu ("svačit, obědvat, večeret, spát, vstávat v určitou dobu, plnit určité povinnosti, chodit domů zvenku v určitou dobu"), završený v resumé "starat se o sebe, sebekontrolovat se, sebedůvěřovat si (tedy ve výrazech s jakýmsi hyperreflexivním gramatickým vztahem "sebe- se", "sebe- si"); v rozhovoru prohlásil dvě věci: že to, co se naučil, nesmí samozřejmě používat, a že nyní už se dokáže v životních situacích ovládat - zde se zdá, že nepoužití naučeného představuje další zkoušku sebeovládání, které bylo vypěstováno v jakési strategii psychického otužování se právě při učení se karate: jde zde tedy ještě o jakýsi zisk ze sublimace navíc, o práci na sobě.

Podobné zisky, byť možná na jiné úrovni sebeobrazu (tj. v tzv. narcistickém imaginárním rejstříku či sféře - viz jednu z dalších kapitol) existují však i u ostatních chlapců a děvčat, fanoušků těchto umění, jak o tom svědčí např. existence

jejich idolů, jimiž jsou většinou Schwarzenegger, Stallone a Van Damme.

Zmiňme se mnohem stručněji o dalším rozšířeném zájmu, jímž jsou počítače, někdy vstupující (např. v Zelené škole) i do vyučování jako pomůcka. Z kognitivních aktivit patří k nejoblíbenějším. Nemám zde představu, k čemu všemu mohou dospívajícím dětem psychicky sloužit, s výjimkou např. této indikace: "Umím pracovat s počítačem, ale chtěla bych ho umět ovládat ještě víc. Chtěla bych ho umět naprogramovat." (329)- i mnoho z ostatních se zajímá o programování, ne jen o hry.

Někdy se říká, že komunikace se strojem nemůže nahradit živý kontakt mezi dvěma lidmi, což je jistě pravda-provokativně by šlo opáčit, že právě proto je komunikace s počítačem jediná uspokojivá, resp. že má kvality, které nelze v normálním styku s lidmi dosáhnout.

Když už Jaroslav (307) nemůže vydržet rady a kritiku svého tatínka ("on chce, abych dělal všechno dobře jako on"), a nesmí "si otevřít pus", udělá následující: "No, já jdu do pokojíčku a - tam třeba si zapnu počítač a hraju hru a zapomenu na to potom." (Ať přitom hraje dobře nebo špatně, dělá to jako on sám.)

Obraťme se nyní ve stručnosti ke školním předmětům. Sumárně a téměř zkráceně řečeno, škola jako učení se předmětům ve smyslu celých vědeckých disciplín podle mých zkušeností žáky příliš nebaví - z ryze kognitivních disciplín (kam nepočítám třeba tělocvik nebo pracovní vyučování) baví spíše určité části látky, přilnutí k oborům se mi zdá vzácnější.

Předměty jsou někdy patrně tak heterogenní, že lze být v jedné partii dobrý, ale ve zbytku nikoli: ve fyzice se sice probírá elektřina, která souvisí s mým koníčkem, s opravováním elektroprístrojů doma, ale toto učivo představuje jen malou část z toho, co ve škole ve fyzice probíráme.

Obliba předmětu přirozeně závisí velice silně na učiteli, na tom, co z předmětu udělá: "V tom dějepisu /.../ jsme měli perfektní paní učitelku. Takže to byl předmět zábavný. A to muselo bavit každého." (Marek, 226).

Výzkumník při pátrání v tomto směru pocituje nejprve většinou zklamání: živí se a žije intelektuální prací, je si vědom důležitosti teoretické přípravy ve svém oboru, je nucen mít rád matematiku a češtinu, které neustále potřebuje, hlavně ale už k nim mívá vztah pro ně samé, a pak se v rozhovoru dozví třeba následující.

Výzkumník: "...jestli bys dokázal říct, který z předmětů ve škole, nebo který z poznatků získaných se ti tak bude hodit?" - Pavel (219): "Matika. Protože tam musím počítat, kolik je třeba masa na osobu, a podle toho, kolik je osob, kolik teda budu potřebovat. Chci si otevřít soukromou hospodu, doufám, že se mi to povede." Nebo ještě brutálněji: Výzkumník: "Takže ty si myslíš, že zbytečné věci jsou takové ty poznatky, jako je třeba větný rozbor a mluvnice a některé věci v matematice." -Vašek (227): "No, mluvnice ne, jako pravopis se naučit, to jako budu potřebovat, jako abych nenapsal 'vysolit' s měkkým 'i' po 'v'." -Výzkumník: "A to by vadilo, myslíš?" -Vašek: "Já si myslím, že tohle jo. Protože kdybych psal třeba na nějaký národní výbor pro povolení k samostatné soukromé činnosti..."

Co se matematiky týče, její struktury nabízejí velice čistý materiál pro zobrazení identitních konfigurací. Už několik expertů mi potvrdilo, že speciální problém představují například zlomky, a to zřejmě nejen pro svou ryze logickou obtížnost, ale pro projektivní vlastnosti.

Ke zlomkům a k další přitažlivé nebo odpudivé látce se vyjádřila například Jana (317): "No, baví mě jako geometrie /.../ a jinak jako rovnice. Nesmí to být soustava rovnic, to jsou dvě rovnice a my musíme jako zvlášť vypočítat 'x' a 'y' a třeba..." -Výzkumník: "Zvlášť a potom dosazovat?" -Jana:

"Zvlášť, to mě nebaví, ale jako rovnice jako takový jednoduchý, normálně, to jo." -Výzkumník: "A co, hele, zlomky? S tím jsou kolikrát dost problémy..." -Jana: "No mě to taky, jeden čas jsem to vůbec nechápala, a tak jsem si to nechala vysvětlit, šla jsem za mámou." Zde se může výpověď považovat za ovlivněnou badatelem. Ne už u Pavla (219): "Mě nejdou zlomky a pak třeba teď závorka. /.../ Mě jde vytýkáni před závorku a krácení." -Výzkumník: "A zlomky ti dělají potíže proč?" -Pavel: "Protože moc jim nerozumím zatím."

Fantasmata, skrytá za za těmito přitažlivostmi a obtížemi, by si samozřejmě vyžadovala mnohem kliničtější přístup, jaký třeba uplatňovala ve své pionýrské práci v třicátých letech s menšími dětmi Melánie Kleinová: "Líza považovala číslo '3' za nesnesitelné, protože 'třetí osoba je samozřejmě vždycky navíc' a 'dvě můžou závodit mezi sebou' - výhrou je vlaječka- , ale třetí tam nemá co dělat. /.../ Dokázala pochopit, že 'se jedno spojí s druhým, když jsou obě stejná', ale jak je jde sečíst, když jsou různá? Tato myšlenka byla podmíněna jejím kastracním komplexem, týkala se rozdílu mezi mužským a ženským genitálem. Myšlenka 'sečítání' pro ni takto vyplývala z rodičovského koitu. Naopak dobře chápala, že v násobením se používají různé věci a že je také výsledek jiný. 'Výsledkem' je dítě. Co se jí týkalo, uznala by jen mužský genitál a ženský by nechala svým sestrám."⁸

Někteří ze žáků případnou přitažlivost učiva dokázali docela hezky vystihnout či vylíčit. U Vaška (227) se vlastně jedná o konička (který je ve škole jen jednou z náplní pracovního vyučování): "Nejdřív jsem si od táty, protože děda už umřel před čtyřma rokama [děda byl truhlář, strejda je taky], tak od dědy jsem se naučil poznávat, jaký je to dřevo podle tvrdosti, takže jsem si udělal stupnici tvrdosti dřeva, podle vypu, jak dlouhý je vyp, a pak jsem začal dělat jednoduchý věci, jako poličky a tak různě." Se dřevem Vašek pracuje v dílně, kde otec dělá na autech. -Výzkumník: "A jaký je rozdíl?" -Vašek: "No, já nevím. Dřevo je... Mě by to třeba nebavilo dělat jenom celej život s autama, šroubovat a to. Já nevím, třeba je špalíček dřeva a pak z toho třeba udělám tu poličku, tak to jsem z toho udělal něco jinýho, než to bylo, takže s tím dokážu pracovat, že to dokážu změnit. Ale matku na šroub změnit nedokážu."

Když už je řeč o matce. Vašek chtěl původně na uměleckého truhláře, podle maminky ale "je vysloveně nešikovný, my to doma dobře vidíme. On je nešikovný postavit se k práci, k řemeslu. Vzala jsem ho do učiliště /.../ Zjistila jsem, že je to beznadějně, ten truhlář./.../ Je to jenom chvilkové. Udělal mi třeba truhlík na kytky. Já jsem mu vyšla vstříc, udělala jsem mu ponk u nás doma v komoře, mohl si tam dát na zeď i nářadí. Ale za chvíli ho to přejde a většinou jenom kouká na televizi. /.../ Ta truhlářina byla dědova, v dědovi on se viděl. /.../ On ani neumí malovat [návrhy věci ze dřeva; Vašek prohlásil, že ho ve škole baví rýsování] /.../ Děda i táta umí malovat velice dobře./.../ Táta asi od jeho páte třídy tvrdil, že bude prodavač, trhovce. Jde hlavně o to, aby se vyučil. /.../ Provedla jsem ho po Kotvě, i ten učňák viděl. tak si potom zvažil a rozhodl se pro toho prodavače. /.../ Tu truhlářinu může dělat jako konička. Teta mu řekla: 'Hned v prvním ročníku budeš bez prstů!' Já myslím, že na toho prodavače se hodí líp. Má hubu prořiznutou. Také ho to tam láká, teď tam třeba chce pořád chodit nakupovat, do Kony. Zajímá ho to. /.../ Jde hlavně o to, aby se něčem vyučil."

Na jiném místě rozhovoru: "Původně chtěl na truhláře, protože mu to dřevo voní. I proto jsem mu to dost sháněla. Ale pak jsme to dost zvažovali. Vašek to může dělat jako konička. Teď, když už děda není, tak je to jiné. Třeba by všechno dopadlo jinak. Když nad ním někdo je, dotáhne věci lépe a dál. /.../ Základ všeho má od toho dědy."

Omlouvám se zde za délku citace, již jsem chtěl zprostředkovat zmatek, do něhož je nezúčastněný pozorovatel vržen. Možná matka rozhodla pro Vaška cosi intuitivně správně (chtěla ho od něčeho z dětství odpoutat?), možná se promarnila jedna z možností, aby se mu povolání stalo koníčkem. Jistou věcí je, že zde v rozhovoru přesvědčuje sama sebe.

Intenzivním koníčkem a oblíbeným předmětem řady žáků je chemie. Silný zájem o chemii má Filip (399). V některých rysech (jen v některých) připomíná jeho profi-volba Vaškovu. Zájem o chemii vznikl také přeskokem generace, vlivem dědečka. Půjde na automechanika, jako je otec, i když je mu to "trochu líto." Obor biochemik je údajně bez maturity (která je na otcově oboru), až ji získá, měl by přejít do rodinné firmy v obchodování s chemickými stroji a přístroji, kde je převaha linie z matčiny strany (máma, děda, strejda) a kde jeho otec bude zboží asi v blízké budoucnosti rozvázet: "pokračoval bych v rodinný tradici."

V tom je asi právě jádro pudla, protože maturita nebude zřejmě jediným důvodem pro automechanika (zvláště když chce Filip po učilišti prý ještě na soukromé gymnázium, kde se vyučuje v řeči zahraničních obchodních partnerů firmy): je zde slyšet v pozadí jakýsi kalkul políček v genealogii, jakási symbolická distribuce uvnitř rodiny v několika generacích.

Magický charakter chemie a její sublimační hodnotu vyjádřil Filip velice názorně takto: "Když se do vody naleje oranžová, tak to zmodrá nebo zčervená." Vtip je podle něj v tom, že se roztok nestane méně oranžovým, ale dojde zde ke změně v úplně jinou barvu, k transfiguraci, jak dokazuje další citát: "Dáte tam bílej lakmusovej papírek a on zčervená. /.../ Molekuly se slučujou v tom papírku, ne v tom roztoku."

Pozoruhodné je, že podobná vyjádření na jedné straně vystihují podstatu disciplíny, zde rozdíl mezi "kvalitativními" změnami látky v chemie a "kvantitativními" (zeslabení nebo zesílení původní barvy) ve fyzice- pochopení specifiky a až krásy oboru, nezávisle na jeho "užitečnosti" pro život a "praktičnosti" požadují naši partneři z týmu ESCOL jako předpoklad k opravdovému "vztahu k poznání"; na druhé straně v nich jasně zní sublimační tematika, poetizace pudové složky v materiálu disciplíny.

O sublimačním charakteru profesí, zájmů a školních předmětů jsme toho řekli již dost: dost na to, abychom dokázali přítomnost tohoto aspektu identity ve zmíněných sférách činnosti; i když zas většinou jen pouhou přítomnost, protože příliš malá "kliničnost" údajů nedovoluje většinou dělat závěry o latentním zdroji sublimovaného projevu.

Ve většině případů, které jsme popsali, se také ukázalo, že zmíněný sublimační aspekt ještě navíc souvisí s jiným aspektem identity, totiž s tím, jak ta či ona oblíbená činnost vyjadřuje současně vztah k ostatním lidem, rodičům nebo "vnějším" důležitým osobám, nejstručněji řečeno, **vzorům**.

Tento vztahový či relační aspekt identity nazýváme ve shodě s literaturou **identifikací**. Budeme se mu věnovat dále. Zde jen předznamenejme, že nemusí jít jen o identifikaci jednosměrnou, od dítěte k rodiči, ale i ve směru opačném.

V jaké socializační fázi pak vlastně žáci při odchodu ze základní školy jsou?

Pozice žáka na konci základní školy

Socializace už definičně znamená proces vzniku **samostatného** člena společnosti, s jeho právy a povinnostmi. V odpovídající rovině psychické samostatnosti charakterizuje dospělost F. Dolto následovně: "Mladý člověk se dostává z adolescence tehdy, jakmile už na něj úzkost rodičů nepůsobí inhibičně. /.../ Děti dosáhnou stádia dospělosti tehdy, když jsou schopny se osvobodit z rodičovského vlivu natolik, aby dokázaly říct: 'Rodiče jsou, jací jsou, já je nezměním a

nebudu se o to snažit. Neberou mě tak, jak jsem, tím hůř, končím s nimi.' A bez pociťů viny se s nimi rozloučí. V tomto okamžiku velice přínosného zlomu se příliš mnoho rodičů snaží své děti zatížit pocity viny, protože sami trpí a jsou v úzkosti, že už na ně nebudou moci dohlížet: 'Co se s nimi stane... nemají žádné zkušenosti...' atd." (c. d., s. 24).

Dospělost tak není charakterizována jen dosažením určitého věku. V souboru například Petr (215) charakterizuje svého staršího bratra, vysokoškolského studenta: "No ne, on to není dospělý, je mu jednadvacet. /.../ Nevystačí si sám. /.../ Jako on se chce osamostatnit, ale já to vidím, že on zatím není tak samostatný. /.../ Dejme tomu, kdyby na půl roku odjeli rodiče a on byl prostě doma sám, tak asi by si v tom největším hladu dokázal něco uvařit. Když se to tak vezme, tak on si prakticky neuklízí, jen to trochu... prostě není pořádný, co se týče svého okolí a tak dál. /.../ Já ho pořád vidím jako bláznivého pubertáka."

Požadavek, formulovaný F. Dolto, je asi do určité míry ideální: jednak ani řada dospělých lidí (sociálně, ekonomicky, s vlastními rodinami) nedosáhne podobné psychické nezávislosti na rodičích, jednak patrně rozchod s rodiči nemusí nabývat explicitní podoby roztržky, protože ani jejich chování nemusí mít např. ochranný či jinak omezující charakter; konečně za třetí, sama Dolto ukazuje na určitý aspekt kontinuity, který zřejmě právě dovolí, aby odpoutání bylo uskutečněno volně a ne ještě jen v rámci nesamostatnosti: "Rodině je člověk nevěrný, to je zákon a to je dobře, člověk se cítí silný vlastně tím, že dělá čest svým rodičům, když udělá pro sebe to, co udělat má..." (c. d., s. 26).

V našem výběru několika postav vyjádřil rozchod nejzřetelněji Karel (228), už nám známý jako skinhead. - Výzkumník: "Tys tady použil takových výrazů, jako třeba, že se chceš postavit na vlastní nohy, umět se postavit na vlastní nohy a tak." -Karel: "Některý lidi prostě- neřikám, že je to špatný, ale jako celej život u maminky, a maminka jim všechno platí a tak. A tohle prostě- mě doma nadávaj a tak, a já jsem jsem si prostě řek, že až mi bude osmnáct, tak prostě z domova vypadnu a víc mě nezajímá... Budu samozřejmě za našima chodit a tak, ale nenechám si od nich už nadávat, protože mi nadávaj občas úplně blbosti."

Tento cíl se zdá být důležitější, než vykonávat zcela určitou profesi: "Prostě chci se vyučit a jako prostě chci si sehnat takovýhle nějaký zaměstnání, abych byl, abych se prostě vyučil... /.../ Kdyby se mi tohle (článek s tématem "služby"- viz výše) nepovedlo, tak bych chtěl prostě něco tomu podobného, jako třeba taxikáře nebo něco..." -Výzkumník: "Mezi lidma?" -Karel: "No, mezi lidma." ("Mezi lidma" zde tedy současně zřejmě dovoluje jakousi ekvivalenci v profesích z hlediska sublimace.)

Asi je to někdy právě vize rychlého postavení se na vlastní nohy, závislého na ekonomické samostatnosti, která vede některé děti, jež by byly schopny zvládnout bez potíží vyšší školy, k volbě učebních oborů nebo aspoň k odmítání všeobecného a nezáživného vzdělání, jaké nabízí gymnázium (viz též případ Petrova bratra vysokoškoláka)- k roztrpčení výzkumníků a někdy také učitelů.

Současně tento prvek (ale jenom jako jeden z "faktorů") pomáhá vysvětlit další jev, který byl nejčastěji předmětem našeho badatelského zklamání- jak to, že se tolik dětí s jakousi samozřejmostí vzdává původních přání té či oné profese, které nám ještě nedávno tak přesvědčivě popsaly a u nichž bychom očekávali poměrně silný sublimovaný náboj?

Není mi přitom vždy docela jasné, co vlastně ono mávnutí rukou, kterého -se nám dostane v odpověď na naše překvapení, že došlo ke změně, vlastně znamená. Že se na to nemáme necitlivě ptát nebo že už je to dávno pryč? Některé profese mezi sebou mají jisté společné jmenovatele, který dovoluje nahrazení, jak jsme naznačili výše u Karla (není to ale případ přechodu z letce nebo kominíka na pekaře nebo kuchaře).

S blížícím se termínem realizace volby (přihláška, prospěch, zkoušky) dochází jistě také k zrealističtění a k volbě jistější cesty, za intenzivnějšího projednávání s rodiči.

Dále zde hraje zmíněný motiv vůbec někam se dostat, "něco být" (*"nějak pak už se uplatním, když něco budu, myslím"*- Franta, 308), a to nejen z hlediska budoucnosti, ale i z hlediska přítomnosti, spěšnost mít naformulovaný projekt, řeč, co budu, jaké to bude... Záleží zřejmě také na tom, zda volbě profese předcházeli odpovídající koniček (a zda tedy nešlo jen o "myšlenou", J.- Y. Rochex by řekl "imaginární" přitažlivost), zda si lze pro sebe říci, že ho bude možné dělat dál, i když profese bude jiná (viz Vaškovu matku u práci s dřevem) apod.

Jak se tyto aspekty (být na vlastních nohou a dělat v oblasti, která mě přitahuje) vzájemně doplňují, si ukážeme později podrobněji. Nyní uvedme několik dalších empirických projevů první stránky, stránky osamostatnění, a pokusme se pak nastínit základní socializační parametry situace žáka na konci základní školy.

Jiný žák, Jirka (326) vyjádřil (v ne tak realistickém tónu jako Karel, spíše jako jen jednu z představ denního snění) přání dostat se z dosahu matky tím, že by šel na letecké učiliště. -Výzkumník: *"To bys musel do Košic?"* -Jirka: *"Hm. Ale vo to nejde vůbec, aspoň bych si odpočinul vod mámy /.../ Za měsíc bych se tak podíval domů, na dva dny. /.../ Jako mámu mám hodnou, je na mě stará (44 let) /.../ Jako zastávám názor, že jako lidi se- jako to říkal ten kluk v jednom tom pořadu, že manželé by měli bejt tejděn spolu a tejděn vod sebe, aby se měli víc rádi, si sebe víc, líp vážili."*

Učiliště (v obraně na příliš těsný vztah k matce) se nekonalo, Jirka dokonce nešel ani na automechaniku (s plánovaným pokračováním na "tiráka") a nastoupil do deváté třídy, odkud to zkusí na kuchaře.

Nápady zakládání vlastních firem, u kluků velmi časté, představují rubriku, ke které se vrátíme speciálně; založit firmu může často vyjadřovat vystupňování přání po samostatnosti, symbolické oddělení se od rodiny a představu života se svou vlastní, ale v některých případech imaginární stránka dospělosti vstupuje do hry natolik, že výsledkem je jakýsi provizorní (?) "obchod" (jak ukážeme v první ze závěrečných kazuistik).

Pro úplnost dodejme, že zárodky podnikatelství se objevují už v přítomném životě žáků, nejen v plánech do budoucnosti, a to zejména jako "kšeftování" (zde se zbožím, obchod v materiálním slova smyslu). Franta (308) se spolužákem se chtěli zařadit na rozšiřování kazet a videokazet a narazili na společenskou hranici: *"To jsme zjistili jako, že by z toho moh bejt dost velkej průšvih. Protože ty vlastnický práva, že jo."*

Téměř všem dětem ze třídy jsem položil asi ne příliš šťastnou otázku, jak by si představovaly svůj život za deset let. Šťastná nebyla mj. proto, že byla asi moc přímá a že v odpovědi hrála konformita ke společenskému očekávání. Nicméně ve značném počtu byly odpovědi (profese, vlastní rodina, někdy i počet dětí, samostatné bydlení) natolik lehce podávány, že bylo zřejmé, že nejsem první, komu jsou říkány- jindy jsem zaznamenal cosi jako hru na vzájemné říkání si svých projektů dospělého, samostatného života.

Zdá se tedy, že i když plánován třeba až za několik let a ne vždy s takovou naléhavostí a realističností jako u Karla (228), je dospělý život pro tyto žáky aktuální záležitostí.

Police žáka na konci základní školy se mi po uvedených údajích jeví následující: na jedné straně je žák asi většinou rád, že škola v této její podobě končí a že se dostane do dospělejšího života, který ho láká. Na druhé straně se po průchodu základní školou, touto společenskou a přitom jeho vlastní, žákovskou a ne rodičovskou institucí, ocitá při vstupu

do onoho většího společenského světa v rozhodovací situaci, do níž zasahují jeho rodiče.

Paradoxní je, že úloha rodičů podle mého odhadu v této fázi osamostatňování narůstá, rodiče se mobilizují- objektivně potřebují své dítě někam dostat, subjektivně reagují na jeho dospívání, a přitom to celé má směřovat právě k tomu, aby už nezasahovali, aby dospívající dosáhl samostatnosti v rovině ekonomické, v rovině myšlení i života celkově.

Sexualita (v širokém slova smyslu) jako jádro psychického života a identity je na jedné straně vysoce aktuální coby uskutečnění genitální milostné zkušenosti (po období latence, tj. čekání na to, až člověk bude fyzicky dospělý), ta na druhé straně musí být provedena mimo rodinu: tím může "ožít" oidipická problematika, resp. se mohou objevit některé její stránky v nové podobě.

Tím komplikace nekončí: i eventuální dosažení psychického se odpoutání od rodičů, uzavření kapitoly dětství a rozloučení se s ní, se těžko provede ve všech významových rovinách- vzpomeňme si třeba na Karla (228), který řekl, že musí čekat do osmnácti let. Jakým způsobem se tento odklad někdy překlenuje, naznačíme pod hlavičkou tzv. projektů.

Situace profi- volby je "materiálem" pro budování identity. A nyní jde o to, aby se ho využilo pro zvýšení samostatnosti dítěte, k dalšímu kroku v socializaci, a ne k jejímu zabrzdění.

Imaginární a symbolická identifikace v profi- volbě

Na pojem identifikace jsme narazili již při probírání sublimace. V literatuře oba pojmy někdy splývají- např. u Bergera a Luckmanna je každý životní krok, který by šlo vykládat i v rovině sublimace, převeden na identifikační problematiku, zjednodušeně řečeno, na vztah sebe a ostatních osob. Pro naše účely a ve shodě s jinou literaturou⁹ raději oba pojmy rozlišujeme.

Sublimované aktivity jako jsou třeba zájmy (ústíci někdy do volby profese nebo do výběru další školy určitého zaměření), mají pro nás své vlastní parametry zvláštní přitažlivosti pro jedince (jejíž konkrétní pudový zdroj může být při relativní povrchnosti našich dat neznám, ale prozrazuje se jako existující nějakým způsobem už na úrovni běžných výpovědí) a společenské akceptovatelnosti.

Identifikace pak pro nás označuje tu stránku sublimovaných či nesublimovaných projevů jedince, jež se týká přítomnosti ostatních osob ve zmíněných projevech (identifikovat se s někým, ne s něčím). Dál se nám pak identifikace rozpadá na identifikaci imaginární a identifikaci symbolickou.

Velice hrubě, opět až "buldozerově" řečeno, imaginární identifikace se týká vztahu k nějaké osobě, která jako v zrcadle odráží náš žádoucí obraz- pro tento se někdy mluví o tzv. ideálním já, nebo zkráceně, prostě o "já". Žádoucí obraz má narcistický (v běžném i speciálním slova smyslu) a anticipační charakter- proto má definičně charakter určité iluzivnosti či fiktivnosti. Protože se jedná o vztah ke svému obrazu, o sebeprojekci, používá se termín imaginární identifikace i tehdy, když se jí neoznačuje projev s nějakou reálnou přítomností druhého - tj. o imaginární identifikaci se nemusí mluvit jen pro dyadické jevy jako je obdiv, přátelství, láska apod.

Symbolická identifikace nemá naproti tomu formu nějakého obrazu, více či méně globální představy, ale třeba jen jednoho tahu, rysu, znaku. Je to ideální bod, místo, na které se odkazují mé akce probíhající na imaginární úrovni, referenční bod, který je nějak legitimizuje a současně zabraňuje tomu, aby honba za sebeobrazem v druhém,

držícím zrcadlo, nebyla úplnou závislostí na něm. Koneckonců, když jsme mluvili výše o "vztahu ke svému obrazu", byl to vlastně nesmysl, pokud jsme nezavedli bod, z kterého lze na tento obraz, naše já jinak zcela poutající či obalující, pohlížet: to je právě bod symbolické identifikace, tzv. ideál našeho já.

V některých z probíraných voleb žáků jsme již s touto pojmovou dvojicí nesesystematicky pracovali, jinde ne. Částečně jsme symbolickou identifikaci naznačili u Jany (317), kde jsme mluvili o zvláštní regulaci vztahu k mužům. Při vědomí útržkovitosti a tím relativnosti dat lze odhadnout, že hlavní odkaz vede k otcovské postavě v tom jednom ideálním bodu, který představuje zákaz incestu, potvrzuje její postavení dcery a nic víc. Imaginární identifikace je pak v rovině, která tento ideální bod naplňuje (a zde možná i provokuje), v rovině jedině na pomoc ostatním myslící pečovatelky, která nedělá nic špatného tím, když v profesi svůdné servírky rozehrává určitý rejstřík erotických kontaktů.

Přání Jirky (326) odjet učit se na pilota nebo řídit kamiony má také dvojí identifikační stránku: na jedné straně jde o imaginární vystupňování své mužnosti, rizika a zkoušek, kterým ji vystavit, na druhé straně se tím má docílit i určitého posunu vztahu k matce (bude se o něj bát, rozzlobí se, vzdálí se od něj? atd.). Jiří nakonec půjde asi na kuchaře.

Přitom je zajímavé, že kombinace "kuchař- číšník nebo automechanik" se ve volbě vyskytuje velice často (mám na mysli opravdu kombinaci, nad četnost kuchař- číšník zvlášť a automechanik zvlášť). Kutilství, které pro kuchaře a automechanika uvedla jako společného jmenovatele Jana, má možná z hlediska sublimace cosi málo do sebe- nicméně z identifikačního (symbolického) hlediska mi připadá významné, že v řadě případů vystupuje automechanik buď jako opakování otcovské profese nebo jako profese, která matkám příliš nevyhovuje. Současně se tedy touto kombinací a váháním v ní vyznačuje určitý vztah k té které rodičovské postavě. (Janu zase učí vařit otec, a ona kuchařkou být nechce.)

Imaginární charakter identifikace obsahuje samozřejmě ovládnutí bojových umění a některé další činnosti, které jsme zmínili, nakolik se v nich (kromě aspektu sublimace nějaké pudové složky) směřuje k ideálnímu sebeobrazu.

Dolto popisuje adolescenci vůbec jako období, kdy po předchozím nárůstu imaginárního života (od jedenácti let), už toho zaměřeného na vnější sociální svět mimo rodinu, přichází fáze, kdy dospívající chce toto imaginárno poměřit sociální realitou, o níž si "nafantazíroval".

To je stránka imaginární identifikace s reálně existujícími osobami nebo skupinami, kterou jsme dosud příliš neprobírali a k níž nemáme ani dost systematických dat, zejména pak ne o existenci vzorů, které by měly fungovat jako prostředníci odpoutání se od rodiny a přechodu do dospělého života.

V rozhovorech občas vystupovaly osoby buď z širšího příbuzenstva nebo z řad přátel rodiny, které někdy pomohly při volbě povolání (občas i s obtížným učivem) a případně i pomohly přesvědčit váhající rodiče, že přání jejich dítěte není tak špatné, tj. byly na straně dětí. O roli trenérů a jiných dospělých, podílejících se na volném čase žáků, nevím téměř nic.

V některých případech hráli roli starší kamarádi a kamarádky, kteří se na nějakou profesi úspěšně dostali, vyučili se ji nebo ji už dělají.

Potenciálně by měli mít velkou socializační roli vzorů učitelé, ale na druhé straně jsou v situaci, která se v určitém ohledu podobá rodičovské: jako autority jsou institucionálně přiděleni a nikoli vybráni, a jejich ovlivňování života žáků nemůže být jen na úrovni inspirování, ale přímo řízení a organizování.

Jako zajímavý a možná signifikantní detail uvádím, že dva mimořádně úspěšní třídní učitelé, které jsem poznal, vůbec nepoužívali poznámky rodičům a že si problémy vyřizovali se žáky ve škole: žáky to bylo velice vítáno, byť tresty nemusely být vůbec příjemné.

Učitelé také někdy mohou v tomto období zřejmě vystupovat jako nositelé citového přenosu, např. z matky na učitelku: "Ona (učitelka) možná ani neví, že (Vašek, 227) nepůjde na toho truhláře. Přitom on jí má tolik rád. Byli jsme minulý pátek se známými na večeři, pak jsme přišli domů a já mu povídám: 'Hádej, kdo tam seděl- paní učitelka X.' A on hned, jestli táta nechce ještě dojít pro pivo, potom nakonec ukecal cigarety a šel se na ni podívat, ještě ji stihl a potkal ve dveřích." (Matka).

Značná část socializace a práce na identitě se podle mých zkušeností děje uvnitř třídy. I když je třída věkově dost vyrovnaná, může být silně rozrůzněná podle fyzického a psychologického dospívání. Skupinová struktura, kterou jsem zažil, byla velice diferencovaná a nemohu ji zde reprodukovat. Někteří z vůdců skupin měli funkci vzoru, a dívka, která byla uznávána všemi a ztělesňovala autoritu pro všechny ze třídy, se dokonce dostalo toho, že se s ní její přítelkyně identifikovala až k úplné imitaci- to vyvolalo posměch zbytku třídy i odmítání přítelkyně, která "se opíčila", ze strany napodobovaného vzoru.

Dva kluci vymýšleli přezdívky, které velmi přesně vystihovaly osobní vlastnosti a slabosti nositelů- např. "robot" pro spolužáka úzkostně kalkulujícího prospěch i ostatní kroky. Většina jednání byla morálně hodnocena: "No, ta je dost podlá. Ta chce mít všechno pro sebe. Honza byl u tabule a já mu radím. No a vona: 'Nerad' mu, nerad' mu, nerad' mu.' Začala řvát na celou třídu. No a pak byla vona zkoušená. /.../ Já jsem jí to taky pěkně zavařil." (Franta, 308).

Jak jsme se již zmínili, ve třídě se také konzultují projekty dospělosti anebo se o nich přinejmenším ví. Mikrospolečnost třídy tak jednak dokáže sebeobrazu uštěďřovat řádnou lekci a nutí k jeho reformulování a zargumentování, jednak se zde nabízejí varianty společenského chování a řešení různých životních situací.

Nejzřetelnější příklad identifikace se vzory, které by představovaly "relé" pro další, už samostatný společenský život tak, jak to myslí Dolto, se ukázal u Karla (328). Vstupem ke skinům jako hnutí se špatnou pověstí se vystavil zkoušce jak vůči rodičům, kteří to přirozeně neradi viděli, tak vůči škole a širšímu okolí.

V imaginární identifikaci zde vystupovaly např. prvky, které sám z dějin hnutí uvádí: "Ty skinheadi, to vlastně byli kluci, který původně byli- jako hráli si na vojáky a takhle, prostě poznali, že můžou rvát doopravdy a takovýhle, tak prostě přišli na to hnutí skinheads." Samozřejmě sem patří všechny atributy zevnějšku u sebe i nepřátel, obojí velmi silně: -Výzkumník: "...tak by mě zajímalo, jak se dá podle tebe poznat člověk dobrý od člověka špatného." -Karel: "To hlavně ovlivní jeho zevnějšek, že jo. Když vidím, že je roztrhaný, tak si říkám 'ten asi nebude...' /.../ A ani bych ho asi nepraštil, protože ten člověk byl slušně oblečený, bylo na něm vidět, že to není žádný grázl."

Symbolické parametry jsme již zmínili při prvním věnování se Karlovi: funkci obětího beránka a službu všem ostatním "bilým" a symbolickou charakteristiku nepřítele na úrovni "směsi národů" a nejasnosti původu, genealogie.

V dalším sledování názorů Karla získává výzkumník pocit, že zde zřejmě dochází k nějakému vývoji, k jakési desidentifikaci se od hnutí: v rozhovoru jednak zaznívají fráze z ideologie hnutí, jednak i jeho odmítání. Znaky, tvořící dohromady obraz hnutí, jeho "image", a které jsme citovali výše, jsou současně jeden za druhým popírány- podle

otce údajně prodal uniformu, sám tvrdí "já nejsem rasista" (v poznatkové bilanci před několika měsíci tvrdil, že je) a "já prostě nemám rád ani takovýkhle kluky bílý /.../ no, je jich miň těch dobrejch skinheadů."

Popisuje také jednu zkušenost: "Já mám tady třeba kamaráda cikána a kamarádku cikánku, jako ti mi pomůžou, když na mě jdou třeba cikáni když jsou u toho. Já bych taky teba pomoh, teďko jsem pomoh jednomu jednomu klukovi- prostě ho chtěli zbít skinheadi, tak jsem jim řek, at' mu nic nedělej, že to je zbytečný, že ten kluk nikomu nic neudělal. Tak ho nechali."

Zde jde o argument osobní zkušenosti, při které se mu asi cosi ukázalo jako nebezpečné v identifikaci s hnutím, argument, který je možná přesvědčivější než výroky typu "Já jsem byl do toho zažraněj, já jsem byl taky úplně tupej, jako měl jsem temno před očima - je to cikán, zbijte ho- a takovýkhle, a teď už to pomalu začínám chápat, jako že už je to špatný, že bít každýho, kdo má čemou pleť, jako to...", jež místy znějí trochu naučeně a odposlouchaně.

Rozhodující zkušenost bych ale odhadoval tu, při níž mu hrozilo, že bude soudně stíhán (byl přítomen pronásledování jedné osoby- "A ani bych ho asi nepraštil..." - , z čehož se ještě jakžtakž dostal) a při níž se musel vyděsit, že narušil něco tak přesahujícího hnutí, jako je zákon státu. Pro tento střet by už patrně nestačilo hovořit o (ideálním) já a o ideálu já, který toto já vlastně podporuje: byl to spíše střet s nad- já (superego) v jeho zcela materiální či materializované podobě státní moci.

Celkově se mi v případě Karla jeví fungovat hnutí skinheads jako relé k samostatnosti, vyjádřené nakonec výrokiem, realistickým a zralým, o opuštění rodiny.

Pobyt v tomto hnutí vypadá jako pobyt v jakési náhražce rodiny: v instituci, kde obě identifikace, symbolická a imaginární splyvaly v jednu (viz např. ideologii hnutí, fráze, v nichž se vykládá svět, jako se předtím akceptuje hledisko a ideologie rodiny) a kde ho s rodinou, od níž se chtěl odpoutat, spojovalo právě to, že s tímto hnutím nesouhlasila, zatímco David si mohl říkat, že i ji, jako ostatní "bílé", ve své funkci obětní beránka cikánů vlastně chrání.

Po rozhodujícím konfliktu s neosobním zákonem, slepě závazným pro všechny, to začalo přestat platit.

Otázka projektů

Projekty (francouzsky "projets"), plány či návrhy dosažení cílů jsou jedním z nejdůležitějších jevů i pedagogických kroků v oblasti výchovy a vzdělávání, speciálně pak u adolescentů, jejichž situaci jsme se snažili popsat výše. Situace je to překerní v několika rovinách (v sexuální, psychické či identitní, společenské a ekonomické) a v obou směrech času- na jedné straně je nutné zlikvidovat vlastní dětství, zúčtovat s ním, na straně druhé není možné už být ve všech rovinách dospělým.

V tomto "očistci adolescence" (Dolto) mají projekty funkci pomoci provést přechod ("passage"), vytrhnout z apatie a dát zablesknout dospělosti a samostatnosti aspoň na zkoušku, nebo dokonce rozsvítit světlo "na konci tunelu" (Dolto).

Typickým projektem takového druhu třeba bylo, když se několik kluků rozhodlo smontovat staré auto a jezdili s ním slavně a tajně do Žluté školy. (Mimoходом, motorismus vystupuje v poznatkových bilancích jako jedno z nejčastějších přání do budoucnosti, "naučit se řídit".)

Jiným, již zmiňovaným, když se dva kluci rozhodli založit si společnost na rozšiřování kazet a vydělat na tom jmění. Individuální projekty se tím spíše mohou týkat dosažení nějakého povolání a konec základní školy k jejich formulování vlastně vyzývá.

V obecnějším a současně významově redukovánějším pojetí se pro projekt v pedagogicko- psychologické oblasti předpokládá efekt v termínech motivace: činnost, která by byla jinak nudná nebo odmítaná, se dá změnit v opak, když se zakončí nějakým cílem, pro který se provádí, jinými slovy, přítomnost dostane z anticipované budoucnosti smysl.

Třeba dostat se na nějakou školu, zejména na gymnázium, skutečně mobilizovalo některé žáky k velice rozsáhlé přípravě, hlídání a opravování si známek, absolvování s učiteli přijímacích zkoušek na zkoušku, absolvování přípravy na škole, na kterou podávali přihlášku apod.

Za určitý projekt v tomto slova smyslu lze považovat výzvu či oznámené rozhodnutí třídního učitele v páté třídě "Udělám z vás nejlepší třídu na škole", které se třída údajně nejprve zalekla ("že to bude vážný"), ale pak si řekla, že "to zkusíme", s dost velkým úspěchem.

V některých pedagogikách, podle mé zkušenosti např. ve francouzské a britské, jsou projekty dost rozšířené jako formy výuky, kde se k motivujícímu efektu cíle připojuje ještě aspekt kolektivní práce, realnost či "opravdovost" výsledku a tím i mezioborové učení (žáci třeba dostanou na konto trochu peněz, koupí si semínka, vypěstují rajčata, prodají je a naučí se přitom něco z ekonomie, něco z biologie, něco z počtů, něco z práva, něco z výtvarné výchovy, když si na zboží navrhnu reklamu, něco z počítačů, když si poutače tisknou atd.)

Ne úplně teoreticky zvládnutou a přitom až příliš paušálně rozšiřovanou záležitostí jsou projekty a zejména projekty profi- volby ve Francii podle našeho přítele a spolupracovníka z týmu ESCOL J.- Y. Rochexe.¹⁰ Uvádím pouze těch několik bodů z jeho článku, které budou důležité pro další text.

Na projektech profi- volby je podle autora pozitivní pedagogická snaha, aby rozhodnutí, kam a jak dál ve školském systému, naformuloval sám žák, aby o sobě rozhodl, ne aby mu bylo něco zvnějšku předepsáno: chtěl bych být mechanikem, takže teď bych měl jít tuhle větev střední školy a získat na ní profesionální diplom, když už ne maturitu...

V podmínkách naší základní školy se určitá volba i diferenciací projevují přímo ve výuce, vnitřně, jako dělení na "studenty" a "nestudenty" v osmé třídě, v Zelené škole začalo už ve třídě sedmé. K rozdělení došlo zřejmě jakousi třístrannou dohodou mezi třídním učitelem, rodiči a žáky. Není mi známo, jak se jednotlivá jednání před mým příchodem do terénu odehrávala a nakolik zde rozhodoval sám žák- přitom je pravděpodobné, že šlo patrně o vyjádření stavu věcí, ke kterému se směřovalo už předtím hlavně předchozími školními výsledky a jim odpovídajícím odhadem, kam dál ze školy by známky stačily. Zřejmě i z toho důvodu jsem se nesetkal ze strany žádného žáka s nesouhlasem být v té či v té skupině, i když jsem se tomu hlavně pro nestudenty divil.

K formulaci projektu má přispět znalost rejstříku profesí a jejich náplní tak, aby v nich žák dokázal poznat svoje aktuální záliby, sám sebe jako toho, komu nějaká práce něco říká- z toho by se pak měl odvíjet zpětný motivační efekt pro úsilí v učení. Podle Rochexe doslova kvetou nejrůznější informační služby a pořádají se "salóny" (veletrhy), kde se představují hlavně nové profese.

Z mé zkušenosti lze k informovanosti poznamenat, že se mi jeví u nás dost nízká. Přitom dvě poměrně útlé brožury s přehledem odborných škol a učňovských oborů, která škola obstarala pro děti, sehrály v některých případech (tam, kde byla nějaká neshoda nebo nevyjasněnost a děti třeba vyjednávaly s rodiči) naprosto rozhodující roli, mnohem důležitější, než by se dalo čekat.

Poměrně málo údajů mám o pořádání "dnů otevřených dveří". Při větší systematickosti by tato instituce mohla být významnou.

Oněch několik údajů: v jednom případě se po neoficiální návštěvě nemocnice, kde pracovala jeho starší přítelkyně, jedno děvče rozhodlo, že už na dětskou doktorku nepůjde, když se mu předtím podařilo - za pomoci jednoho přítele rodiny - vybojovat tuto volbu na rodičích.

V druhém případě, u Jaroslava (307) šla na den otevřených dveří celá rodina (otec, matka, bráška a Jarda) navštívit učiliště, které kdysi absolvoval otec a v němž ho bude syn následovat - na rozdíl od předchozího případu, který se odehrál ve vlastní režii žákyně, zde se pohybujeme na scéně, řízené otcem (viz celou kazuistiku v závěrečné části).

Třetí případ, když byl Marek (226) na den otevřených dveří navštívit učiliště: "No, na tý přihlášce to znělo hezky, že tam mají nový stroje, ale když jsme se tam podívali, tam to vypadalo jako kravín, to byl takovej areál nízký, tam všude bylo bahno, měli uklizeno, ale v každým koutu byla hromada nepořádku, bahno..." Detail, který utkvěl, bahno zametené do rohu, jen dál dokazuje, jak je problematika profi- volby ještě syčená přechodem do dospělosti v jeho ostatních identitních významech.

Podle Rochexe různé techniky "výchovy k volbě" nejsou příliš úspěšné - např. na informačních akcích něco získá jen ten, kdo je na informace už nějak připraven a kdo ví, co hledat (viz též naši poznámku o brožurách). Vztah k budoucí profesi podle něj bývá i nadále imaginárním, v několikrát smyslu slova.¹¹

Imaginárnost spatřuje autor v nepoměru mezi dosavadní znalostí nebo dovedností a reálným nárokem profese, chápe ho tedy jako zkreslení vůči realitě: např. si podle něj mnoho žáků představuje, že se mohou stát módními návrháři nebo kreslíři comicsů, když jim jde docela dobře kreslení, bez všech ostatních kognitivních a kulturních kompetencí, které bude třeba studiem získat.

Ještě méně pak hodnotí takový vztah k poznání (a ke škole, která ho zprostředkovává), jenž je formulován v pouhém získávání potřebných stupňů, projití určitých tříd.

Vychází jen z představy profese, projektu pak podle něj odpovídá nutně tomu, že učivo není hodnotou samo o sobě, že nebaví tím, čím je, ale že se mění v něco vnějšího, co může být v budoucnosti užitečné, směřitelné na trhu práce. Projekty se podle jeho přesvědčivých citací týkají především špatných žáků a pro ně jsou také školskou politikou zaváděny - dobří žáci a ve školním systému zejména lyceisté téměř projekty nemají a nebo je aspoň nepotřebují k tomu, aby byli ve škole úspěšnější (volba přijde později): výrazy "potěšení", "chut", "zájem" a "vášeň", které zde náš spolupracovník pro učení dobrých žáků uvádí, ukazují, že má na mysli to, co označujeme jako sublimaci.

Kromě výše uvedené podoby imaginárního používá Rochex tento pojem ještě silněji, ani ne tak ve srovnání s realitou, vůči níž by bylo určitou fikcí, ale jako protiklad symbolického speciálně pro otázku identifikace. Na příkladu dívky, která chtěla změnit svůj už postmaturní projekt (sociální pracovnice) a bála se, že to matka "nepřežije", ukazuje, že šlo o "imaginární smlouvu" mezi matkou a dcerou (imaginárností a smlouvou zde zřejmě myslí cosi jako vzájemné "chycení" či "spoutání" narcistickými sebeobrazami v druhém).

Nedošlo zde k autorizaci či dovolení si, které je symbolického řádu a trojího druhu: "jestliže si tyto mladí lidé dovolí, bez větších subjektivních potíží, stát se jinými než jejich rodiče, tím, že nebudou reprodukovat jejich historii, pak je to nejen proto, že jim to rodiče symbolicky dovolí, ale i proto, že děti zas uznají legitimitu této historie a tohoto způsobu života,

kteří nechtějí reprodukovat a z nichž se snaží dostat." (c. d., s. 14 rukopisu).

V celé tématice projektů je několik bodů, v nichž bych se od našeho přítele a učitele v otázce profi- volby lišil.

Na úrovni zájmu o učivo, který vidím, zjednodušeně řečeno, jako problém sublimace, nemusí podle mého názoru žák, kterého nezajímá učení, být žákem, kterého nezajímá nic jiného - Rochex jakoby sublimaci (nebo v jeho termínech "chut", "potěšení" atd.) přiděloval jen vědním disciplínám, které škola předává.

Dosáhnout něčeho v životě mimo školu není jen něčím negativním, absencí zájmu o školu, ale může mít pozitivní aspekt osamostatnění, ekonomického a současně symbolického oddělení se od rodičů (tím, že se ze školy člověk dostane dřív nebo že už pro vydělávání peněz nemusí dál studovat): Dolto ve svém vizionářském géniu například navrhuje, aby už čtrnáctiletí měli možnost legálně získávat peníze prací.

Otázka peněz a s nimi někdy spojeného "dluhu" má značný symbolický význam - například Vašek (227), jenž je autorem výroku "dělat sám svoje" a který se během rozhovoru ještě vracel ke svému projektu uměleckého truhláře (práce se dřevem), popisoval budoucnost takto přesně: "Až prostě vyjdu v devatenácti, tak ještě budu mít toho sponzora, takže ještě čtyři pět let budu pracovat pod tím soukromníkem, ke kterému jdu, tak tam budu ještě pracovat, abych dodržel tu smlouvu, pak prostě půjdu od toho, založím si někde dílnu a budu tam dělat sám. Já nevím, ještě nějakýho společníka bych k sobě chtěl."

Ani projekty v jejich imaginární rovině bych neviděl nutně tak pesimisticky: jednak mi imaginární stránka, týkající se nejen projektu, jako něčeho vzdáleného, ale vyjadřující aktuální sebeobraz, projekci, připadá něčím, co nelze plně nahradit symbolickou identifikací (nebo sublimací do sfér poznání a vědy), lítat tryskáčem nebo řídit sám kamion může jako profese "já" (sebeobraz) uspokojovat právě tímto způsobem a není na tom nic špatného.

Jednak mít imaginární projekt také nemusí být na závalu: i když je tento projekt případně změněn, mohl mít určitou dobu důležitou funkci (tuto možnost změny projektů J.- Y. Rochex oprávněně požaduje). U F. Dolto nacházíme tuto charakteristiku projektů adolescentů: jsou to projekty vyžadující konkretizaci, kroky v realitě k uskutečnění (a zde má Rochex asi pravdu, když pod hlavičkou imaginárna kritizuje některé projekty, které vlastně projekty v tomto smyslu slova nejsou), a současně projekty, které nemusí být nutně dotaženy k výsledku - jejich funkce, např. sublimační, spočívala už v činnosti samé (Dolto popisuje případ dvou chlapců, kteří stavěli ve sklepě tetradlo a kterým našťastí neřekla předem, že ho nikdy nebudou moci ze sklepa dostat.)

Na citovaném případě dívky, která chce zrušit svůj projekt (nebo projekt matky?) a v otázce symbolického dovolení a dovolení si se ovšem autorovi podařilo vyhmátnout skvěle jádro problému: je to podle mého soudu ona současnost kroku volby povolání s rodiči, za pomoci rodičů, s krokem emancipace se od nich.

Zřejmě i proto navrhuje J.- Y. Rochex v rovině školských opatření posunout projekt a volbu povolání na pozdější věk a poskytnout i špatným žákům (často žákům z rodin s nižším společenským statem a z rodin imigrantů) bezprostřední, nonprojektové a nonutilitární potěšení z učiva. Taky už jsem na posun myslel. Možná.

Podívejme se na závěr na některé případy, které ilustrují identitní negociaci s rodiči v materiálu profi- volby.

Reprodukce identity?

Chování rodičů se samostatně věnuje text S. Štecha a I. Viktorové. Omezíme se proto před slíbenými ukázkami konkrétních vyjednaných projektů, a to projektů firem, privátního podnikání, k rodičům pouze na několik poznámek.

Dosavadní text vykresloval období adolescence jako období přechodu z dětství do dospělosti, a tím období nahrazování jedné životní kordinát jinými, a tím období nějakého řeckého zmatku. Z toho ale neplyne, že dospělí či starší ve zmatku automaticky nejsou jen proto, že se jim podařilo se nějak uživit nebo založit rodinu. Brutálně řečeno, rodiče nemusí být méně infantilnější než jejich děti. Zvýšeně to platí pro období adolescence dětí, na kterou rodiče reagují různě. Z interakčního hlediska by pak adolescence měla dvě stránky, stránku adolescence u dětí a stránku adolescence dětí u rodičů.

Podle F. Dolto se někteří rodiče například snaží identifikovat s obrazem dospívajícího a soutěžit s ním v mladistvosti. Jiným projevem je zvýšená úzkost o něj, kterou autorka interpretuje jako projekci nejistoty, prožívané ve svém vlastním dospívání. Celkově si pak pro dospívající přeje rodiče "pevného", který by zůstal ve svém životě jiné generace a zájmům dospívajícího třeba vůbec nerozuměl, jenž by ale představoval natolik konzistentní bod, proti němuž a tím o něž by se šlo opřít. Ve stejném smyslu si pohrává s francouzským "contre" (opřít se o stěnu a proti stěně) J.-Y. Rochex.

Problém v profi- volbě, který jsme už dvakrát jmenovali, spočívá v tom, že se zde v jeden okamžik spojuje mobilizace rodičů a jejich pomoc dětem s momentem, jímž se směřuje k oddělení či k nezávislosti na rodině.

Občas u některých otců má vnější pozorovatel pocit, že teď a pro budoucnost doufají, že budou moci být se svými syny, jaksi vrátivšími se do rodiny ze základní školy, v užším kontaktu, že jim poradí v chlupských záležitostech, naučí je všechno, co umí (co například nezvládne učiliště s oborem, ke kterému mají blíž, protože se ho vyučili, než třeba k předmětům základní školy), že spolu budou pracovat apod. Asi se zde prolíná imaginární identifikace s jejími momenty konkurence a rivalství, se symbolickým vyvažováním pomocí motivu pokračování či rozvíjení rodinné tradice.

Přitom má ale tato mobilizace či aktivizace svou objektivní stránku v tom, že rodiče opravdu často vědí o zaměstnáních víc (aspoň o tom svém), že mají známosti a že mohou pomoci: tak Filip (399), u něhož jsem se zmínil o zájmu biochemika a vybrané profesi automechanika, se dostane na učiliště "za odměnu tátovi, že tam pracuje hodně dlouho." Tím se už samozřejmě vnáší cosi do hry. Jak jsme se již také zmínil, pro základní školu zde existuje velké pole, jak žáky vybavit kompetencemi pro volbu přinejmenším na poli informovanosti.

Podívejme se pro ilustraci souběhu několika různých úrovní na některé případy projektů vlastních firem, případů v tématu, o němž jsme v úvodu řekli, že je v problematice speciální a současně o ní obecněji či exemplárně vypovídající.

Relativní objektivní výhodnost vlastní firmy se zde mísí s možnými subjektivními (identitními) zisky - pokud je ovšem objektivním např. fakt být bohatý, nebo nemít nad sebou žádného šéfa.

Výzkumník: "Tam píšeš (v poznatkové bilanci), že si přeješ hlavně do budoucna, 'abych se dostal na řemeslo a aby mě měli rádi.' Tak jsem se chtěl zeptat, jak to myslíš." -Pavel (219), který by si chtěl otevřít hospodu: "Já jsem myslitel, abych nebyl... Třeba šel bych někam do práce, kde by šéf, jako abych se s ním nemusel hádat, že bych něco zkazil." Obava imaginárního rejstříku je slyšet i u jednoho z hlavních mluvčích této kapitoly, Vaška (227): "Jako mít, já si myslím, že tady je

každýho přání (všech ne- M.K.), aby dělal sám svoje, já nevím, to, co si udělám, tak to je prostě moje a nikdo mi to nemůže vzít."

Ukažme si na případu Jaroslava (307) a Jakuba (309), v jakých konfiguracích se může projekt soukromé firmy utvářet.

Jarda v poznatkové bilanci napsal mj. "musím zajíždět s autem do zahrady", což zaznělo překvapivě, protože ovládání aut a motorek je většinou to, po čem dospívající touží a co nesmí, ne to, co je povinností. V rozhovoru pak podobná ambivalence, spokojenost až pochluvení se dovedností na jedné straně a pocit nátlaku na straně druhé, zazněla několikrát.

Chytat ryby naučil nejdřív strejda tatínka, "Tatínek začal nejdřív chytat a potom mi k tomu donutil, abych taky chytal." Tatínek je jako elektrikář zaměstnán v jednom stavebním podniku a kromě toho chodí pod hlavičkou vlastní firmy s jedním společníkem dělat ještě po práci. "A já s ním někdy chodím. Na takový malý akce. /.../ No voni třeba vysekaj díny, takhle do zdi, a já do toho musím dát kabel a zasádrovat to, aby to drželo."

To už je dovednost a vyrovnání se profíkům. Ale: "Táta pořád na mě něco vidí. /.../ Když s ním jdu na elektriku, tak von dycky 'Ty to děláš tak zdlouhavě, to můžeš zkrátit, ne?'"

/.../ Ze ve všem vidím problém a takový věci mi říká."

Výsledek, kde je obojí dohromady, vystihuje nejpřesněji a nejstručněji věta, kterou jsme již citovali (v souvislosti s počítači): "Von chce, abych dělal všechno dobře jako on."

Jistě, existuje pro to důvod: "Von chce, aby, když jdu na toho elektrikáře, abych to uměl." Nejen na stejnou profesi, ale i do stejného učiliště ("Von se tam vyučil i můj tatínek dřív"), které navštívila o dni otevřených dveří celá rodina.

Jarda nejdřív uvažoval i nad automechanikem: "No to by mě taky bavilo, ale tatínek říkal, že elektrikářina bude, ta že je lepší. /.../ No třeba když nebudu něco zvládat, tak mě tatínek poradí."

V tomhle malém světě, organizovaném otcem, není moc možností pro nějaký odpor: "Já si na něho nesmím votevřít pusy, jinak když si na něho votevřu pusy, tak se nezná táta", což je navíc jistě ještě jako "Von byl teďka nemocnej, měl něco se žlučníkem. /.../ Von se nesmí to, nervovat."

Co by chtěl Jarda za deset let? "Chtěl bych mít vlastní firmu nákou. /.../ Postavil by se barák a teďka moje firma by jako tam dělala všude celou elektriku. /.../ Takovejch padesát abych měl zaměstnanců a vždycky by sme se pustili na takovou nákou velkou akci."

Bude to opravdu jeho vlastní firma? "Dřív třeba mi říkal (otec), že potom možná tu jeho firmu převezmu. /.../ Už je to prej na ně moc, na ty dva lidi, když to dělaj. /.../ No už by byla moje a von by ještě mi pomáhal a takový věci."

Otcova strategie zde je nabízet Jardovi nejrůznější imaginární (narcistické) zisky jako umět řídit auto, opravovat elektřinu, dostat se na učiliště, zvládnout povolání, z nichž většina by ho opravdu vybavovala k dospělému životu a tím vlastně k nezávislosti na otcí. Trumfem je nabídka získat a mít svou vlastní firmu. Jarde tyto nabídky přijímá, ale současně pro něj kolidují s tím, že jsou všechny od otce, že takováto identifikace zaplavuje, obklopuje sebeobraz, že se směřuje k úplné reprodukci identity.

Alespoň provizorně dovoluje dostat se z takové situace poslední, geniální otcův tah: nabídka v symbolické rovině, na budoucí převrácení poměru mezi nimi- ve firmě už nebude Jarde pomáhat jemu, ale on Jardovi, jehož bude firma. A Jardovo zmocnění se a vyjádření této ideje: nebude to firma o dvou lidech v partnerském vztahu, ale firma s padesáti zaměstnanci jednoho šéfa, a nebude provádět akce malé, ale velké, "všude celou tu elektriku", firma, kterou se otcovské dědictví překoná.

Jakub (309) byl mnohem lepší žák než Jarda. Téměř se neučil a přesto míval vyznamenání, na konci sedmé třídy samé jedničky. To je prospěch, který přímo vybízí k pokračování ve studiu, Jakub chtěl být ale už dlouho cukrářem: "No, tak to jsme šli po Zbraslavi (tam bydlí babičky) do nějaký prodejny, co se tam kupujou pemíky, já jsem se tam koukal na ty pemíky, no, se mi to líbilo, tak jsem se rozhod, že budu cukrářem." V poznatkové bilanci mj.: "Doma se učím péct cukroví, protože chci být cukrář."

Na rozdíl od Jaroslava zde také máme příklad poměrně silné sublimace do konkrétní profesionální činnosti.

Být cukrář pro něj znamenalo vyučit se, rodiče (vzděláním středoškoláci) si přáli víc. Rozpor mezi gymnáziem, kam měl nejprve podle rodičů jít, a učebním oborem cukráře se vyřešil

kompromisem- bude to střední potravinářská škola: "Isme si koupili (od školy) takovou tu knížku červenou, a tam jsme to našli. Mě se to docela líbilo, tak jsme se rozhodli pro..."; podle spolužáka Franty (308) "No a ten Jarda chtěl být vod páty třídy cukrářem, no a pak mu poradil strejda na tu potravinářskou."

Tento první vzájemný ústupek, který vlastně z hlediska sublimace kompromisem, ztrátou cukrářské profese, nebyl, ale ještě všechno nevyřešil, protože na střední potravinářské je několik specializací: "Tak když jsem to našel v té knížce červený, tak jsem se zrovna rozhod, že puđu na tu průmyslovou potravinářskou. /.../ Ale tam je obor cukr-cukrovinky. Táta říkal, že by mě to asi přestalo bavit, jako že to můžu mít jako koníček, ale kdybych to dělal jako povolání, že by mě to asi nebavilo moc."

Chování otce mi zde není známo v tak zřetelné podobě jako u Jardy. Samozřejmě, že by šlo pochybovat o tom, zda říkat někomu, co ho bude bavit, je tou nejrozumnější věcí, a zda by pak už nebylo lepší rovnou s něčím nesouhlasit nebo něco zakázat. Rozhodně ale nemíním klást otci za vinu, že je dost impozantní osobou: podle Jakuba v okamžiku rozhovoru hrdilo, že se otec nebude moci několik měsíců vrátit kvůli blokádě z jedné arabské země, kde montoval zařízení; kromě toho má malou, ale viditelnou (protože polygrafická a reklamní) firmu.

Jakubův ambivalentní vztah k otci nebyl formulován tak explicitně jako u Jardy, projevoval se spíše v rovině některých překvapujících asociací manifestních výpovědí, které jinak zněly neutrálně (neuvádím), v oscilaci mezi "tátou" a "tařuldou" apod.

Jak by se Jakub viděl za deset let? "Chtěl bych nejdřív vystudovat tu průmyslovku, potom vysokou školu, katedru piva"- nakonec tedy nejen střední, ale dokonce vysokou školu!

Posun od cukrovinek k pivu, který stále ještě drží pohromadě přes potravinářství (a kvasení a já nevím co), se však dál přesto ještě nějak vyrovnává, ústupek se kompenzuje: "Nejdřív bych šel do nějakého pivovaru, jako na zkušenu, pak bych si to rozmyslel..."

Co rozmyslel? "Pak si založím vlastní pivovar."

Pointa tohoto emancipačního tahu je geografická, tkví v "návratu" na jedno konkrétní místo, v cosi symbolizující repríze: "Ale tam v L., tam taky byl pivovar, ale jako zrušili ho, tak třeba tam bych si..."

L. je město, odkud rodina původně pochází (i jedna z babiček, bydlících ve Zbraslavi), kam Jakub jezdí na prázdniny a kde má nejlepšího kamaráda: "Já sem si vždycky přál, abysme se tam přestěhovali."

Z literárního hlediska je škoda, že se město nejmenuje Počátky (ty ostatně leží poblíž.)

Optika školy a učitelů

Zde popsané i nepopsané interakce v otázce profi- volby mezi dětmi a jejich rodiči probíhají za větší či menší účasti školy a učitelů.

Neprovedl jsem v této oblasti ani zdaleka výzkum stejně intenzivní, jaký se týkal identity žáků, založené na biografických rozhovorech. Nicméně se pokusím pro úplnost ryze hypoteticky a bez nároků na generalizaci osobní zkušenosti nastínit alespoň několik charakteristik postojů školy a učitelů: k rodičovskému chování a k volbě profese či další vzdělávací kariéry.

Co se vztahu k rodičovskému chování (vzhledem k žákům) týče, zdá se, že učitelé většinou rádi vidí, když rodiče děti "opečovávají" (termín jedné učitelky). Tato učitelská preference je pochopitelná, pokud směřuje k sociálně a kulturně zanedbávaným dětem, nebo též dětem z rozvádějících se rodin.

Časté odkazy na "špatné rodinné zázemí" žáků mě zpočátku připadaly příliš paušální, používané "ventilově" všude tam, kde se neví, co vymyslet uvnitř školy. Tato funkci asi někdy skutečně mají: například, když se výjimečná nezvládnutelnost jedné třídy podle mého názoru nepřesně vysvětlovala výjimečnou kumulací "sociálních případů".

V globálu jsem však musel ze své původní pozice, v níž jsem považoval argument rodinného zázemí ze strany učitelů za přehnaný, ustoupit: kupříkladu pod někdy až jakoby tragickou nálepkou, kterou učitelé přidělují rozvodům, se skrývá reálná fenomenologie potíží se žáky, která se objeví na hodině třeba už na úrovni pouhé pozornosti- je vidět, že dítě myslí na něco jiného, že je poutáno jiným problémem. Zdá se také, že někteří učitelé v rámci jakési spravedlnosti posuzují školní výkon (ne nutně jen známkami) s ohledem na rodinnou situaci a že si ho váží víc, když byl podán za nepříznivých podmínek.

Znamená to všechno, že je jim cizí myšlenka případných nevýhod oné až zaplavující rodičovské "overprotection" pro rozvoj identity dětí, jak jsme se ji pokusili vylíčit v textu? Asi není. Alespoň ne v té podobě, kdy cítí ze strany rodičů zásahy do své vlastní koncepce výchovy a vzdělávání a jejího konkrétního uskutečňování- pak by asi dali většinou přednost volnějším vztahům mezi rodiči a dětmi.

V období konce docházky ovšem začíná nejen zvýšená mobilizace rodičů, tak jak jsme ji popsali, ale i mobilizace školy-a to spíše ke spolupráci s rodiči. Základní škola se musí- z institucionálních důvodů, vždyť trvá osm, nanejvýš devět ročníků- svých žáků zbavit, předat je dál jiným institucím (a přitom je vlastně současně "vracet" rodičům).

Stálo by za speciální výzkum, nakolik je "předávací" či "posouvací" funkce v nejrůznějších formách přítomna v základní škole ještě před obdobím prvního kola přihlášek. Prozatím se zdá, že přinejmenším v poslední, osmé třídě je velice silná, jak se to manifestuje v dělení na "studenty" a "nestudenty" a v dalších jevech.

Ovlivnění vzdělávací funkce funkcí předávací se například projevuje- k nelibosti učitelů- dodatečně, v okamžiku, kdy je předání zajištěno, když jsou zkoušky udělány nebo přijetí či nepřijetí do další instituce rozhodnuto: ztrácí se motivace k učení, někdy vlastně na několik dlouhých měsíců do konce školního roku. (Jeden zkušený učitel v této souvislosti litoval, že už neexistují jakési závěrečné minimaturity či akademie, pořádané základní školou.)

Pomoc rodičů v profi- volbě je tak školou z naprosto nutných a přirozených důvodů maximálně vítána a učitelé nemohou mít zájem na tom, aby se hladký a úspěšný odchod žáků nějak komplikoval například jejich vlastními intervencemi.

Nechci tím vůbec tvrdit, že se učitelé snaží žáky ze školy "vystřnadit" a že jim víc záleží na tom, aby žáci byli úspěšní v přijetí na jakoukoli instituci, kam se poslala přihláška, než na tom, aby se dostali tam, kam je to "táhne". Nebrání se podle svých zkušeností ani vytváření devátých tříd, jejichž zvláštní, trochu přívěskovitý status a obtíže, které s jejich řízením bývají, patrně akceptovali.

Odhaduji přitom, že jedním z důvodů pro určitou vstřícnost učitelů k odcházejícím žákům, jdoucí proti hlavní institucionálně podmíněné logice "předání" či "odeslání", je jejich kultura intelektuálů. Učitelská profese a její kultura jsou nesmírně rozsáhlé téma, kterému bychom se chtěli v týmu věnovat více v budoucím výzkumu. Nyní zde jen několik zcela výběrových poznámek, speciálně k postavení učitelů jako intelektuálů.

Intelektuálnost učitelů se obecně podceňuje, protože se do jejího vymezení započítávají - z určitého hlediska - velice vnější parametry jako sledování literatury v oboru nebo dokonce vlastní publikační činnost, kritéria, platná pro akademické intelektuály.

S trochou provokativnosti si dovoluji tvrdit, že základní škola představuje nejintelektuálnější, nejliterárnější a až nejnabobštější místo společnosti (právě tak, jako jsem v závěru kapitoly o "filosofech" tvrdil, že představuje místo nejvíce demokratické, ve smyslu směsice všech možných společenských vlivů).

Vezměme si například takový parametr, jakým je našimi francouzskými kolegy požadovaná gratuita, nepotřebnost poznatku. Student vysoké školy chemicko-technologické už ví, k čemu mu v praxi bude ten který vzoreček, medik zas, proč by měl znát anatomii: ale žák základní školy získává tytéž poznatky od učitele v jejich nejčistší intelektuální a zcela nepraktické a nonutilitární podobě.

Analogické platí pro takový rys pozice intelektuála, za jaký se někdy považuje jeho samostatnost, samota a zodpovědnost vůči sobě samému - vyžadovaná například pro umělce nebo pro filosofy. Zdá se to absurdní pro učitele, odjakživa státního zaměstnance, a to v resortu, srovnávaném někdy oprávněně s armádou.

Nicméně obraz, který se zde vnucuje, je obraz cirkusového krotitele v kleci se lvy, a to ani ne pro barvitá nebezpečí ze strany žáků, ale mnohem spíše pro strukturu

prostoru s mříží, kam jednak publikum vidí, kde ale na druhé straně nemůže pomoci, nanejvýš jen někoho z aktérů nevhodně vyrušit.

Z této situace pramení zvláštní, velice silná kolegiální učitelů, která není daná jen nutností "držet basu" vůči okolí a třeba cizincům, jež představují přinejmenším zpočátku výzkumníci. Učitelé mohou "shazovat" důležitost oboru, vyučovaného kolegou, mohou se někdy i vzájemně kritizovat, svalovat na sebe i vinu za chování té či oné třídy, principiálně ale respektují v onom aspektu zodpovědnosti vůči sobě situaci kolegy, která je i situací jejich.

Koneckonců nemá jednotlivému učiteli nikdo co říkat, jak by měl postupovat, protože to podstatné, kontakt se žáky, musí zvládnout on sám - učitel také "dělá sám svoje".

Vraťme se po této odbočce k některým dopadům intelektuálnosti učitelů na profi-volbu. Učitelé (proti tendenci v institucionální logice "odeslání") dokážou jako intelektuálové například velice oceňovat, když se žák rozhodne jít do deváté třídy a zkusit se dostat na školu, o kterou má opravdu zájem: třeba napodruhé na konzervatoř. Jinými slovy, v terminologii předcházejících částí, jsou náchylni vážit si sublimace, přinejmenším sublimace do intelektuální sféry.

Také by rádi viděli, aby ti nejnadanější z jejich žáků dosáhli největších školních a profesionálních úspěchů, a naopak neradi vidí, když "ti největší blbouni vydělávají nejméně peněz."

S tím se samozřejmě může pojit podceňování některých profesí nebo činností (taxikář, číšník, stánkař apod.), současně se zde ovšem vyjadřuje hodnota vzdělání, na které jejich intelektuální profese spočívá: jak mají učit něco samo pro sebe, v oné nutné odtrženosti od sféry praktických konsekvencí (kterou jsme popsali výše), jestliže sociální realita nezhodnotí tyto poznatky alespoň v oné nekonkrétní a nepředmětné podobě, kterou představují peníze? Nebo je nezhodnotí transformované, přetavené do do životních osudů bývalých žáků?

Ona výše citovaná věta tedy neznamená pohrdání špatnými žáky, ale spíše reklamování symbolické podmínky pro vykonávání své profese jako profese intelektuální. (Stejně vystupuje ve zcela aktuálním diskursu učitelů, který se zde snažím reprodukovat, i otázka jejich vlastních platů.)

Poznámky

- ¹ Čtenářům a hlavně odborníkům z řad sociologů se zde omlouvám a upozorňuji, že mi nejde o to, probrat obě sociologické větve, ale připravit si pro výklad určitou pozici a nachystat pojmy, nebo ještě spíše, jak se někdy říká, pojmy - "buldozery".
- ² Používám francouzský překlad *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Kliensieck 1989, zejména s. 222- 235.
- ³ Woods, P. : *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul 1983, s. 166.
- ⁴ Woods, P. : *The divided school*. London, Routledge and Kegan Paul 1979, s. 247- 249.
- ⁵ Samozřejmě existují techniky v institucích se neangažovat, pouze převzít roli a kompenzovat to v jiném, právě třeba privátním okruhu - nicméně jsou logicky odvozené právě od zmíněného ohrožení.
- ⁶ Volně, ale silně se zde inspiroji J. Lacanem, hlavně prací *Le séminaire. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse*. Paris, Seuil 1986.
- ⁷ Tento přechod a změnu transgrese v její tzv. intronizaci, oficiální či institucionální ustavení, zajišťovaly v dřívějších společnostech skupinové iniciační rituály. Podle Dolto dnes jako by každý adolescent musel krok učinit sám.
- ⁸ Klein, M.: *The role of the school in the libidinal development of the child*. -In: *Writings I. 1921- 1945*. London, The Hogarth Press and The Institute of Psycho- analysis, 1975, s. 67.
- ⁹ Opět mám na mysli inspirace v díle J. Lacana (zde zejména *Le séminaire. Livre VIII. Le transfert*. Paris, Seuil 1991).
- ¹⁰ Rochex, J.- Y. : *Interrogations sur "le projet": la question du sens*. -Migrants et Formation, no. 89, juin 1992.
- ¹¹ Musím zde upřesnit terminologický rozdíl. Stejně jako J.- Y. Rochex a vlastně po jeho příkladu využívám psychoanalytické terminologie o symbolickém a imaginárním řádu, hlavně ve spojení s identifikací; u imaginární identifikace se však nějak snadněji smířuji s jejím charakterem principiální fiktivnosti, a hlavně se mi lépe operuje při zavedení třetí osy, sublimace, kterou náš přítel explicitně nepoužívá.