



Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

TYPY ŽÁKŮ

ZPRÁVA Z TERÉNNÍHO VÝZKUMU



PŘEDMLUVA K PRVNÍMU VYDÁNÍ

„*Typy žáků*“ představují druhou větší výzkumnou zprávu Pražské skupiny školní etnografie- tou prvou bylo „*Co se v mládí naučíš...*“ z roku 1992. Obě zprávy tvoří dva díly grantového projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky „*Život ve škole: analýza metodami pedagogické etnografie*“; obě pocházejí ze stejného terénu, z pěti pražských základních škol, popsanych podrobně v dílu prvním.

V něm může čtenář nalézt nejen společně platné pasportizační údaje, ale i začátek či první etapu některých témat obecnějších i speciálnějších, rozváděných zde.

„*Typy žáků*“ jsme ovšem koncipovali tak, aby mohly být čteny nezávisle na prvním dílu. Čteny hlavně kým? Jako pracovníci Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů, Pedagogické fakulty UK, katedry pedagogiky Filozofické fakulty UK, se podílíme na přípravě budoucích učitelů. Rádi bychom, aby i druhá zpráva měla funkci učebního textu, a to patrně nejvíce pro tu fázi studia, během níž mají studenti provést analýzu své zkušenosti na školách, lépe řečeno, svou zkušenost výzkumně a tím sebereflexivně artikulovat. Určité pokusy v tomto metodologicko- didaktickém směru (naučit badatelsky uvažovat) podnikáme při výuce zejména v tzv. klinickém semestru, už s ukázkami z dosud nepublikovaných výzkumů k „*Typům žáků*“.

Předložená zpráva se od „*Co se v mládí naučíš...*“ v některých parametrech liší. Vyhlíží tématicky jednodušší, nepředstavuje už panoramatický, tím ale někdy z fragmentů poskládaný obraz jako zpráva prvá; přispěla k tomu patrně i redukce metod na převahu těch „nejetnografičtějších“- na pozorování a rozhovory.

Asi nejdůležitějším podnětem, vedoucím k větší triangulaci či protínání hledisek jednotlivých autorů, byly okolnosti recepce první zprávy. Už recenzenti navrhovali vyvážit další práci tak, aby v ní zazněla více tzv. perspektiva učitelů. Druhou inspirací bylo, zda bychom se neměli pokusit o zachycení žákovských typů, jako konfigurací opakujících se v jednotlivých kauzistikách. Jak tyto dva návrhy sjednotit?

Ve shodě s literaturou se ukázalo, že typy žáků neexistují nezávisle na typizacích učitelů, rodičů i spolužáků. Existuje pak ale nějaká možnost pro „objektivní“ typy, vystupující nad tato „cizí“ a „subjektivní“ označení? Samozřejmě, že ano: jednak odpovědí aktéra na označení, např. jeho různým vyjednáváním s ostatními (interakcionistické hledisko v obecném smyslu slova), jednak jeho odpovědí, chápanou v kontextu identity, v rámci interakce se sebou samým.

Opakující se hledisko představoval problém poznání, tj. žákovských, učitelských a rodičovských epistemologií a etnografií, které tvoří svébytně analyzovatelný korelát akcí a interakcí.

Přirozeně se nám nepodařilo téma vyřešit. Už při schématickém naznačení aspektů výše je zjevné, že v sobě nesou zásadní a v literatuře i v dalších diskurzech se vracející otázky: o škole jako instituci, specifické natolik, že srovnání s jinými institucemi



Ústřední knih. Pef UK



2 5 9 2 0 2 0 1 3 0

FINLIB

pomáhá jen velmi mírně k jejímu vysvětlení; o pedagogickém vztahu, který není ani rodinný, ani byrokratický, ani psychotherapeutický, ale přitom se těchto vztahů dotýká, v případě rodiny, s ním personálně konfrontuje; o jedinci a skupině v pedagogickém vztahu; o proplétání a střetech mezi kulturou žakovskou a učitelskou při výkonu tohoto vztahu...

Za matematickou a počítačovou podporu děkujeme Lumíru Gatnarovi a Aleně Škaloudové.

Děkujeme všem žákům, učitelům a rodičům, kteří se na výzkumu podíleli.

V Praze, 5. 11. 1993

Miloš Kučera

POZNÁMKA KE DRUHÉMU VYDÁNÍ

Nabízíme odborné veřejnosti a zejména studentům pedagogických fakult v krátké době podruhé „*Typy žáků*“. Text vychází ve čtenářsky příjemnější podobě a jako první svazek Edice Školní etnografie.

Za myšlenku založení ediční řady a její uskutečnění děkujeme doktorce Pavle Lipertové a jejím spolupracovníkům.

Samo znění textu je téměř totožné s prvním vydáním z roku 1994. V mezidobí se ovšem změnila kontaktní adresa Pražské skupiny: čtenáři se nyní mohou na autory obracet prostřednictvím katedry pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

V Praze, 1. 2. 1995

Miloš Kučera

OBSAH

POPISY ŽÁKŮ: TYPY NEBO STEREOTYPY?

<i>Miloš Kučera</i>	
Úvod	10
Několik kazuistik	10
Premiant a propadlík	10
Hodná nebo geniální?	12
Učitelé a jejich třída	14
Druhy dat	15
Hlavní literární odkaz: Woodsova kritika slovního hodnocení	17
Přehled dimenzí popisů žáků	20
Obsah dimenzí	21
Komentář dimenzí: srovnání s Woodsem	35
Rozdíly mezi učiteli	40
Škola jako pracoviště	42
Potenciální studenti a nestudenti	43
Otevřené problémy	44
Žakovská a učitelská kultura	45
Učitelské ideologie	47

TYPIZAČNÍ POSTUPY RODIČŮ A UČITELŮ NA ZAČÁTKU 2.STUPNĚ ZŠ

<i>Stanislav Štech, Ida Viktorová</i>	
Úvod : Škola jako most	50
Hledání výchozího místa	52
Analýza učitelova slovníku	52
Prospěch třídy a sledovaných žáků	58
Instituce střetnutí rodičů s učiteli	59
Co skrývá „managing“ typu - kazuistické ilustrace	62
Pavel : Život mimo školu ve škole	62
Václav: „Chtěl bych se naučit nekazit věci“	67
Ondra : Od „podivínského vědátor“ k „potměšilému průměru“	71
Kamila: Když je průměr neúspěchem aneb „co vlastně chtějí ?“	74
Dan : Strach z deviate - „být v pořádku s učiteli“	76
Autorita rodiny a autorita školy ve vzájemné interakci:	79
Autorita a legitimita hodnocení	79
Srovnávání škol	80
Uznání autority rodiny	81
“Špatný učitel”	82
Situace vyjednávání	83

Co je školním úspěchem?	84	ZKOUŠENÍ OČIMA ŽÁKŮ	
Spontánní dosahování úspěchu	86	<i>Oldřich Čálek</i>	162
Školní práce	87	Úvod	163
Úspěch kvůli rodičům	88	Prožívání zkouškové situace	165
Prvky etnoteorie typizování dětí na začátku 2.st.ZŠ	89	Známkování	167
Zvětšovací sklo	89	Úloha zkoušejícího	169
Hic Rhodos, hic salta	90	Zkouška podle přání žáků	170
Naděje na změnu	90	Závěr	
STŘET ZÁJMŮ - KULTURNÍ KONFLIKT MEZI UČITELI A ŽÁKY		JAKÉ TO JE, BÝT „DOBŘÝ ŽÁK“	
<i>Dana Bittnerová</i>		<i>Věra Semerádová</i>	
Úvod	99	“Dobry žák” - pojem relativní?	172
Stát se žákem	100	Perspektiva učitele	173
První krůčky k pochopení instituce	101	Perspektiva žáka	175
Veni, vidi, vici	102	Romové - dobří žáci?	178
Sebeobrana či útok?	102	“Dobry žák” - pojem relativní!	178
V jednotě je síla	103	Několik kazuistik	181
Toreadoři	105	Dobry žák?	
Jsme jiní - jsme děti	106	MUSÍTE BÝT SEBEVĚDOMÍ!!! (???)	
Závěrem	108	<i>Hana Kasiková</i>	
MÍSTO NA SLUNCI		Úvodem	185
<i>Věra Semerádová</i>		Sebevědomý žák	186
Boj o místo na slunci	111	Sebevědomí žáků	187
Vlivní a oblíbení?	112	UČITELSKÉ STRATEGIE PRÁCE S KVALITOU TŘÍDY	
Jak se navzájem vidí	121	JAKO KRITÉRIUM KONSTRUKCE TYPICKÉHO KLIMATU	
Závěrem	126	VE TŘÍDĚ	
JAK SE DĚTI UČÍ		<i>Miroslav Klusák</i>	
<i>Miroslav Rendl</i>		Úvod	191
Etnokoncepty školních standardů: co je normální	129	Metoda výzkumu	191
Jak (dobře) se učí: prospěch a osobní standard	129	Vymezení výzkumného zájmu	193
Jak (mnoho) se učí: formy a stupně aktivity, standardní aktivita	130	“Působnost” učitelské strategie práce s kvalitou třídy	
Jak je to se šprty	134	Vynořující se „kulturní téma/centrální kategorie”-	193
Učit se bez učení aneb naučit se bez námahy	135	- postupné upřesnění a teoretická reflexe	197
Když to člověku jde a když mu to nejde: pozitivní a negativní cyklus	137	Strategie „povinného závazku”	202
Kdyby je to bavilo a jak je to nebaví	140	Strategie „pedagogického ideálu”	207
Možnosti korekce	143	Závěrem	
Rodinná mobilizace	143		
Působení učitele: co má a nemá dělat, jaký má a nemá být	144		
Kdo jsou (vývoj identity k autonomii)	150		
Škola a individualita	150		
K čemu je škola	154		

POPISY ŽÁKŮ: TYPY NEBO STEREOTYPY?

MILOŠ KUČERA

OBSAH

Úvod

Několik kazuistik

Premiant a propadlík
Hodná nebo geniální?

Učitelé a jejich třída

Druhy dat

Hlavní literární odkaz:

Woodsova kritika slovního hodnocení

Přehled dimenzí popisů žáků

Obsah dimenzí

Komentář dimenzí: srovnání s Woodsem

Rozdíly mezi učiteli

Škola jako pracoviště

Potenciální studenti a nestudenti

Otevřené problémy

Žákovská a učitelská kultura
Učitelské ideologie

ÚVOD

Stat' o popisech žáků se na příkladě jedné pražské páté třídy v řeči jejich tří učitelů věnuje otázce, zaznívající již dlouho v odborné literatuře: představuje typizace žáků, jejich popis v několika charakteristikách, současně stereotypizaci těchto jedinců?

V rovině poznání znamená stereotypizace zařazení do předem nachystané „škatulky“, opatření jedince jednou z několika, mála existujících nálepek, labelů. Toto myšlenkové „zapasování“ jedince do omezeného, redukcujícího prostoru bývá v literatuře sledováno ve svém prodloužení v rovině akce a jejího praktického, výchovného efektu, a to přinejmenším ve třech podobách: 1) v podobě formování identity podle kulturních vzorců nebo ideálních společenských typů; 2) někdy kritičtěji v podobě uskutečnění tzv. skrytých osnov (*hidden curriculum*), např. nenápadně připravujících už ve školních interakcích společenskou stratifikaci; 3) patrně nejkritičtěji (vzhledem k učitelům) v podobě sebenaplnujících se prorocství, kdy škola ve funkci odhadu různých schopností žáků distribuuje svoji péči různým dětem nestejněměrně, různě je jednou rukou rozvíjí, aby pak po zvážení rozvoje žáků v ruce druhé připsala rozdíly vnitřním dispozicím a ukázala, že měla pravdu.¹⁾

Pokusíme se na našich datech podívat na otázku možného přechodu typů v stereotypy i na možnosti vymykání se mu. Nepůjde o úplný přehled těchto možností, ale spíše o vymezení jejich oblastí, čímž by se zmapovala problematika pro další, už definitivněji a užěji orientované výzkumy.

Současně se vyjádříme k některým teoretickým omezením koncepce stereotypu.

NĚKOLIK KAZUISTIK

Provedme vstup do problematiky pomocí několika kazuistik či minikazuistik.

PREMIANT A PROPADLÍK

Výběr není proveden podle kritéria nějaké napinavosti nebo dramatičnosti - jde prostě o nejlepšího a nejhoršího žáka ve třídě.

Karla považují všichni tři učitelé (paní učitelka na češtinu, paní učitelka na dějepis a zeměpis, třídní učitel na matematiku a dílny) za budoucího studenta, dva mu dávají v pololetí páté třídy jedničku, češtinářka dvojku: „*v pravopisu mu to někdy ujelo, nebyl stoprocentní; o jedničku bude bojovat v druhém pololetí. V každé hodině se hlásí; je velice slušný. Patří mezi nejlepší, jestli není nejlepší.*“

Inteligenci (podle dějepisářky *velice inteligentní*, podle třídního *intelektuál*), snahu a její stabilitu, konstantnost, dále pečlivost a pořádek vyzdvihují i ostatní dva učitelé. Třídní učitel vyjadřuje svůj celkový dojem takto: „*primovej, nakrátko ostrihanej (žádný ocásky), sešity paráda, oblečení paráda, všechno vkusný*“. Rodiče jsou podle něj „*velmi příjemní, příklad superkladného vztahu rodiny ke škole*“. Karel se bude hlásit z páté třídy do primy gymnázia a třídní ho bude *nerad ztrácat*.

Marek představuje ve většině dimenzí či parametrů protipól. Rozhodně z něho student nebude, v pololetí dostal čtyřky s tím, že je *adeptem na* (svoje už druhé) *propadnutí*.

Podle češtinářky je „*absolutně nesoustředěný, není soustředěný ani tehdy, když ví, že na něj přijde řada*“. Podle dějepisářky „*jako by do třídy ani nepatřil; vykládáte, trhá si papírky; líný; veze se, dávají se mu čtyřky, sám je z toho nešťastný a vzdává to.*“ Podle třídního se s rodiči nepodařilo vejít v kontakt (později ano) a učitel nepokládá rodinné prostředí za *podnětné*; podle češtinářky rodiče Marka „*trošku kontrolovali, i ten úkol mu podepíšu*“, protože „*tuší propadnutí*“.

Vzhledem k ostatním dětem si Marek podle třídního „*všechno vynucuje kopance-ma nebo pěstma, je to násilníček*.“

Jeden žák je tak jednoznačně určen k další školní kariéře, druhý k jejímu ukončení; jeden ve většině předmětů jedničkář, druhý čtyřkař; jeden inteligentní a snaživý, druhý ani jedno. Bílý a černý nátěr chvály a odsouzení sahá ke kulturním vzorcům vzhledu a chování (*slušný*, nejen k učitelům, ale i vůbec vs. *násilníček*) a do oblasti rodinného zázemí.

Při bližším pohledu zjistíme pár **komplikací** podobného schématu, ne třeba jeho popření. Marek nakonec v páté třídě nepropadne. Ve třídě udělí třídní učitel tři knižní odměny, jednu pokladnici, jednu Karlovi za premiantství a jednu Markovi za opravu botníku a starost o něj. Že to není moc? Možná chtěl třídní učitel podpořit jeho sebevědomí, když „*už i doma nad ním zlomili hůl*“.

Samo líčení typů jsme předtím také nereprodukovali v úplnosti. Tak se zde objevil blok úvah o *rodinných příbuznostech*. Podle mé zkušenosti platí pravidlo, že pokud je nebo byl ve škole příbuzný popisovaného žáka, jsou vždy mezi sebou srovnání. Motivace těchto srovnání je mi prozatím nejasná, stupeň elaborace může v některých případech sahát do jakýchsi mendelovských úvah o křížení, možná někdy skrývající klinicko - psychologickou intuici o vztazích rodičů a dětí v rodinném románu.

V případě těchto dvou kontrastních žáků jde o srovnání s jejich téměř stejně kontrastními bratry. Karlův bratr je už na učilišti. Svůj obdiv k mladšímu vyjádřil před dvěma lety v rozhovoru, který se mnou vedl.²⁾ Třídní učitel zde uvažuje o *možném velkém rozdílu v intelektu mezi otcem a matkou*, „*to pak takhle bývá*“.

Také Marek má staršího bratra, který chodí do sedmičky: je *lepší* podle češtinářky, *úplně jiný* podle dějepisářky, *lepší a citově založenější* podle třídního.

Podobné odkazy přinejmenším jaksi komplikují jednoduché přiřazení dobrý žák - dobrá rodina, špatný žák - špatná rodina.

Další komplikaci představuje skutečnost, že učitelům přirozeně příjemnější Karel nezaujímá v jejich pozornosti a úvahách větší místo než Marek. Třídní učitel ho vidí svádět marný boj se školou a se třídou: také sociometricky skončil Marek až na konci, a to i navzdory tomu, že v třídě rozjíždí různé akce charakteru vln (jako třeba šplíchání vodou kluků po holkách aj.), které jsou oblíbené, ale při nichž vystupuje tak *vážně* a *doopravdy* (žakovské termíny), že je to ostatními chápáno jako *surovost*. Třídní učitel o tom ví, a zřejmě se snaží jeho získání respektu nějak podpořit.

Nelze také říci, že by u něj Marek neměl žádnou vážnost: „*Jsou děti, kterejm rodi- na neposkytuje moc zázemí, a někdy lze pozorovat, že to až ztmeluje. Zoceluje. Jsou takoví tvrdší, že nemusej mít furt za sebou někoho.*“

Existují další dvě, obsahově související sféry, které školní optika nabízí Markovi jako zmírnění jeho postavení černé ovce a pro přežití v instituci. První představují předměty jako tělocvik, pěstitelky a hlavně dílny: „*v okamžiku, kdy se blíží k dílně, mění se o stoosmdesát stupňů a stává se z něj přirozeně asistent učitele*“. Úspěch v této školní sféře pak přesahuje do anticipace Markovy mimoškolní a dospělé budoucnosti: „*je stoprocentní předpoklad, že až skončí tohle ‚lyceum‘ a dostane se do dobrý práce, ne k nějakým vopilejm zedníkům, bude z něho šťastnej člověk.*“

Jistě, dílny, pěstitelky a tělocvik netvoří právě jádro osnov. A není anticipace dospělosti jen ospravedlněním současného labelu manuála, zatímco Karel je intelektuál, místo aby se škola pokusila o zvrat a ne *to vzdala* spolu s Markem? Ostatně, jak chápat to, že nepropadl? Reparát z matematiky dostali dva jiní žáci, jeden *pro povzbuzení*, zatímco u druhého se odhadovala *beznadějnost*. Není sebemenších pochyb o spravedlnosti u zkoušky a nezávislosti výsledku na odhadu, o to však teď nejde. Nabízí se zde spekulace, že když žák zkoušku neudělá, přestoupí možná do stejné kategorie jako Marek, do kategorie těch, co se už propadávají (opakovaně) nenechávají, i když mohou být nejslabší, s potvrzením beznadějní.

Námítka o labelu žáka má jistě svou váhu. Ale je přece jen trochu námitkou „od zeleného stolu“ - není v ní např. zkušenost, kterou jsem udělal v rozhovoru s Markem, když vyprávěl, jak pozoroval stavební rekonstrukci školy a jak by ho bavilo „*dělat, opravovat školy a baráky. /.../ Venku třeba přenáším cihly, spravil jsem vypáčenéj sklep. /.../ Mě zajímá spíš práce (než učení). Já rád pracuju.*“ Jde jen o únik, kompenzaci z nouze, nebo o skutečnou náruživost, koníček?

HODNÁ NEBO GENIÁLNÍ?

Historie Alenky ze stejné třídy nabízí další, trochu jiné možnosti pro prvotní kritiku školy a pro následnou komplikaci této pozice (což je postup, jenž jsme použili v líčení Karla a Marka). Tyto možnosti představují témata: proklamované expertství, profesionálnost učitelů, zbavující rodiče kompetence posuzovat dítě; školskost, institucionální tlaky chodu vyučování, nerespektující individuální zvláštnosti dětí a zakrývající jejich schopnosti prostřednictvím *matching*, příčpůsobování a porovnávání dětí ke standardu chodu a práce se třídou; náběh na Pygmalion - efekt.

Třídní učitel se od maminky dozvěděl, že by Alenka měla dělat zkoušky do primy gymnázia. I když ji všichni tři učitelé považují za budoucí studentku, představa, že by měla jít na výběrovou školu už nyní, dva z nich, kteří se o tom dozvěděli, překvapila: „*ona by se tam mezi těma vlkama utrápila*“ (třídní učitel), „*tam jsou štiky, tady na děti bereme ohled*“ (dějepisářka). Třídní matce vysvětlil, proč by se mu Alenka na gymnázium nelíbila („*každý by se tam do ní strefoval*“), ale přesto ho trochu zajímalo eventuelní šetření intelektu. Nepochyboval sice o jeho kvalitě, ale byl překvapen, stejně jako já, když Alenka dosáhla IQ 135 (Pražským dětským Wechslerem) - což sice není genialita, ale vysoce nadprůměrná inteligence ano.

Všichni tři učitelé se shodovali v pololetí na dvojce a na slovním popisu Alenky jako *svědomitě, pečlivě, ale pasivní* („*mírná, tichá, málokdy se hlásí*“ - češtinářka), *nevýrazné, neprůbojně* (dějepisářka), rysů slouchajících se do **hodnosti** (která jde, zdá se, více v ruce s *pasivitou* než s *aktivitou*). Třídní učitel by jí dal dokonce trojku, ale nechtěl jí „*ranit duši*“. Češtinářka se zas téměř obávala jakéhosi nespecifikovaného handicapu, skrytého za Alenčinou *pomalostí*.

Přehnaně řečeno, model učitelů zněl, že se s Alenkou *hejčkají* a dávají jí dobré známky, protože je hodná, i když je pomalá: hodnost byla pozitivním faktorem, inteligence, v jejím aspektu pomalosti, negativním. Můj kontra - model zněl, že její inteligence je faktorem pozitivním a hodnost negativním, se spekulací, že hodnost inteligenci pro učitele maskuje a že ji možná známkují za něco jiného, než si myslí. Podobný závěr by byl elegantní, ale dokázat se nedá.

Spekulací o maskování inteligence se nicméně nadhazuje **interakce** mezi žákem a učitelem, v němž se paradoxně ukazuje určitá fundovanost učitelského mínění a ospravedlnění jak jejich modelu, tak názoru, že by Alenka ještě měla vydržet na této *opečovatelské* škole a nejit mezi *štiky* nebo *vlčáky*.

Konkrétní interakci zde míním chování na hodině a vyvolávání. Za několik, skutečně příliš málo hodin na jasný soud čísel, jsem měl pocit, že Alenka není moc často vyvolávána. Tím bychom se blížili klasické tématice Pygmalionu: jak má být aktivní, když k tomu není podněcována? Současně jsem ale měl z jejího chování dojem, že si to sama nepřeje (viz též tvrzení češtinářky, že se Alenka málo hlásí), vyjadřujíc mlčky „*Noli me tangere*“.

Že intenzita interakce může být ovlivněna nejen labelem ze strany učitele, ale právě nepozorovanými odmítavými signály žáka, je z „post - pygmalionské“ literatury známo¹⁾. Třídní učitel (u něž jsem na hodině nebyl) to potvrdil, s tím, že ji možná také příliš často nevyvolává, slovy: „*ze strachu, že bych ji vyrušil*“.

Samozřejmě, že proti těmto úvahám je možné rozvíjet další námitky o vnitřních omezeních instituce, kde učitel nemá dost času a prostoru pro ryze individuální práci se žákem nezávisle na třídě.

Další vyjádření třídního učitele otevírají také téma **stylu**: „*Já mám rád improvizaci, ona jen dedukuje. Ona nebude s člověkem hrát, dokud to nebude jistý, pak ruku pomalu zvedne, hy - drau-li - ka.*“

Lze reálně chtít, aby se učitelé přizpůsobovali stylu každého žáka, když dokonale ovládají svůj vlastní, který třeba zbytek třídy strhává?

Možná trochu šokujícím dojmem může působit ona nárazka na pomalý, strojový pohyb Alenky. Ale pozor, tento humor, *humor sborovny*, jak ho nazývá Woods, má v prostředí svou funkci, a nezapomeňme, že týž učitel, který takto (a připusťme, že výstižně) Alenku parodoval, jí současně dal dvojku místo trojky, aby jí *neranil duši*. O existenci různých **tónů** diskursu o žácích se ještě zmíníme později.

Bylo přání Alenky jít do primy přáním jejím nebo přáním maminky? Nevím. Byl proti názor učitelů správný? Asi ano. Co se Alenčiny prognózy týče, dovolím si riskovat optimismus. Je opravdu mimořádně inteligentní a její přehnaný až ustrašený postoj k autoritám se začne měnit. Jak jsme ostatně viděli, nešlo totiž o jednoduchou

konformitu (tu by spíš splňoval takový Karel), ale současně o non - konformitu, o trvání si na svém, byt' na svém ve formě své inhibovanosti. Svoje si možná bude probouvat uvolněnějším způsobem: když jsem s ní ke konci roku mluvil, oplácela mě žerty a provokace stejnou mincí.

Dosavadní partie lze považovat za jakýsi předsunuté přiblížení problematiky, kde nebyly dosud odděleně prezentovány základní pasportizační, metodologické a teoretické odkazy. Tomu se budeme věnovat nyní.

UČITELÉ A JEJICH TŘÍDA

Gros mých výzkumných návštěv školy nesměřovalo ani tak k práci učitelů jako spíše k poznání dětí ve formách jimi konstruované kultury. Typy žáků měly představovat určité opakující se konfigurace, obecnější než jednotlivé biografie. Ukázalo se ale, že problém typů nelze probrat bez jejich učitelské verze, typizací.

Chci poděkovat zejména třem učitelům, jež byli tak laskaví, že se se mnou systematictěji bavili, a hlavně třídnímu učiteli, jenž mi věnoval možná desítky hodin. Stejně děkuji dětem.

Je jisté, že některé interpretace řeči z rozhovorů přesahují význam, který informacím přisuzovali moji partneři během rozhovoru. Pokud by je tyto interpretace, které nelze mít ani z jedné strany během konverzace plně pod kontrolou, měly zaskočit, omlouvám se za to. Současně si dovoluji tvrdit, že je třeba nepokryteckého referování o škole, pro její de - demonizaci.

Přejdeme k některým pasportizačním údajům, jež mohou mít dopad na zjištěná data. Škola, z níž pocházejí, není příliš velká, má nanejvýš dvě třídy pro každý ročník. Zdá se, že všichni učitelé znají dost jejich žáků. Není výjimkou, že to bývají i žáci druhé generace, tj. děti bývalých žáků - jsou pak srovnáváni s generací prvou, vedle srovnávání se sourozenci, které jsme už zmínili.

Signifikantní pro některé učitele (a jimi samými nesmírně vysoko ceněné) jsou poměrně časté návraty bývalých žáků, většinou s motivem *podívat se*, jenž ale současně vyjadřuje *ukázat se*: jako žáci jiné školy, před a po maturitě, ve vojenské uniformě nebo před nástupem vojny (*rozloučit se*, i když se třeba předtím ve škole dlouho nebylo), v mnišské kutně, při vstupu do práce, kolem svatby, s miminkem a podobně - tedy při příležitosti dosažení etap v socializaci a posunu v identitě.

Popisovaná pátá třída (25 žáků, 1 v zahraničí) má na škole špatnou pověst a asi i proto byla svěřena doyenovi druhého stupně, jenž sám sebe považuje spíše za specialistu na výchovnou než na výukovou stránku (což je zbytečná skromnost, neboť žáci jeho výuku, např. *míchání příkladů* v matematice *se životem* velmi oceňují).

Někteří zkušení pedagogové odcházeli v podzimním období po převzetí třídy z hodin vyčerpání a rozladění. Jejich úsilí se zaměřovalo na to, aby se se žáky dalo *dělat*: aby dávali pozor na hodině, nosili úkoly, nechávali je doma podepsat, nezapomínali pomůcky, celkově tedy na **kázeň** v pracovním smyslu slova (toto úsilí se projevuje v datech popisů žáků).

Nespokojenost se třídou byla ovšem už na prvním stupni, a to nejen u třídní učitelky, ale i u její kolegyně, která tam vyučovala češtinu, i u ostatních členů sboru, když tam suplovali. Na základě pozorování, jež jsem v oně době provedl, nebylo možné **žáky udržet**, jak to vystihuje jeden učitelký výraz, *na drátkách*. Třída byla rozptýlená, ne provokující, ale neschopná se soustředit. V hypotéze, jejíž empirické indicie a teoretickou oporu bych rád rozvedl ve zvláštní studii, jsem usuzoval na masovou nepozornost, způsobenou ztrátou sjednocujícího identifikačního bodu, jímž byl předchozí třídní učitel, opustivší školu během školního roku kvůli finanční situaci.

Na konci prvního roku druhého stupně, tedy po absolvovaném pátém ročníku byla třída na pedagogické konferenci charakterizována jako skupina „s velkým procentem *žáků slabě průměrných a průměrných, bez tahounů*“ (třídní učitel), přičemž ostatní potvrdili nešťastné složení i zpětně: zaznělo, že už „*od mateřské školy tyhle děti neměly být u sebe*“. Známkový průměr byl dost špatný, 2.026, z matematiky a češtiny 2.72; 6 žáků dostalo vyznamenání, 8 čtyřky (6 čtyřek 6), 2 reparát z matematiky. Třídnímu učiteli, vyučujícímu matematiku a dílny, je nad šedesát let, paní učitelce češtiny nad padesát, paní učitelce dějepisu a zeměpisu nad třicet (dál operujeme jen známkami z dějepisu).

DRUHY DAT

představíme současně v jejich dvou aspektech: 1. ve způsobu jejich získání, jako zdroje; 2. v aspektu obsahu.

Základními daty stati jsou **popisy žáků** třídy třemi uvedenými učiteli na jaře pátého ročníku, získané většinou o přestávkách mezi hodinami. Časový faktor místy vedl k údernosti sdělení, což nemusí představovat nevýhodu materiálu. Stručnost platila hlavně pro dvě paní učitelky, s třídním učitelem jsme hovořili déle a redukce jeho sdělení bylo dosaženo výběrovostí poznámek na místě (toho, co v rozhovoru zaznívalo jako důležité, nad úplný magnetofonový záznam). Tématicky či obsahově by popisy takto získané měly zahrnovat všechny hlavní dimenze, vystupující v učitelově uvažování o žákovi, jeho typizaci do portréту či karikatury (bez pejorativního nádechu, ve smyslu vystižení) pro komunikačního partnera.

Druhým, procedurálně nezávisle zachyceným souborem dat jsou učitelské odhady, kdo ze žáků se asi stane **studentem** střední školy a kdo ne. Přiřazení bylo vnucené, takže samozřejmě nevypovídá o tom, jak často si učitelé spontánně tuto otázku o pátých kladou.

Další data představují **známky** v pololetí, tj. před popisy v rozhovorech. Opět jde o nezávislé údaje, vypsané ze školních záznamů. V rozhovorech se však objevují i další údaje o **prospěchu**, průběžné známkování apod. Rozlišování mezi známkou na vysvědčení a jednotlivými známkami je dost důležité a, mimochodem řečeno, nemělo by chybět v diskusi o známkování, jež se v pedagogické veřejnosti vede - odkazuje totiž na takové procesy jako *hlídání si průměru* ze strany žáků, možnost *opravení si známky* aj., které demonstrují interakční a speciálně negociační, tj. z obou stran

regulovanou a normovanou sféru. (Je otázkou, zda ji lze takovou zachovat při slovním hodnocení - ve smyslu vysvědčení.)

Známky někdy mohou přejít do skutečných typů: tak třeba Alenka přišla na druhý stupeň jako *jedničkářka*.

Dalším nezávislým zdrojem dat je pedagogická konference, kde se ovšem objevují údaje hlavně o vyjimečných žácích (dobrých, špatných, problémových) a jinak spíše o **podobě třídy**.

Na konferencích ovšem zaznívá také **informace kolegům** o žácích a třídě, která se kromě toho objevuje i zprostředkovane, v získaných popisech (ovšem poměrně málo).

Snad nejdůležitější sférou dat jsou informace o **interakci mezi žákem a učitelem** (i když zde nejsou těmi hlavními analyzovanými daty), a to jak na hodině, tak o přestávkách, v konkrétní podobě i v globálnější podobě, např. jako účelu učitelova úsilí; poměrně málo pochází z přímého pozorování na hodině, více z rozhovorů s učiteli v rámci popisů žáků.

Totéž platí pro již zmíněná data o podobě třídy a o **postavení žáka ve třídě** (dál v přehledu dimenzí dělíme na zařazení do třídy a místo ve třídě).

Data o **rodičích a příbuzných** pocházejí téměř bez výjimky také z popisů.

Dosud jmenované údaje jsou převážně z učitelské poloviny školy. Ze strany žáků disponují omezenějším souborem. Vedl jsem sice s většinou z nich rozhovory, ale systematicky jsem v nich nesbíral žádné portréty tří je popisujících učitelů - několik **žakovských postřehů o učitelích**, které zde navíc neuvádím v úplnosti, bylo získáno spíše nad rámec pátrání po postavě onoho mýtického třídního učitele, jehož odchodu jsem přičítal strukturální selhání pozornosti na prvním stupni (viz výše).

Více údajů, ale opět zde ne plně využitých, se týká **kulturních forem života ve třídě** (již citovaných *vln* a dalších), též analogicky, z kulturního hlediska nahlížené sociometrie (provedl si ji pro sebe třídní učitel a následně mi ji dal k dispozici).

Jak můžeme vidět, představuje učitelský blok dat poměrně rozsáhlý rejstřík příležitostí a míst, kde se artikuluje obraz žáka. Tato místa se liší svou funkcí a stupněm komplexnosti. Kdybychom použili metafory barvy, mohli bychom říci, že některá představují alespoň potenciálně příležitost pro nanesení více proužků černé a bílé, více dimenzí, z nichž až dodatečně vzniká určitý odstín šedé (což je příklad portrétu v rozhovoru s badatelem nebo s kolegou, někdy asi s rodičem); jiná, jako třeba známka na vysvědčení, prezentují určitý odstín jaksi rovnou či přímo.

V této stati neprobereme důkladně vztah těchto míst - je to spíše úkol pro příští práce o typizaci žáků.

Učitelské popisy žáků, resp. partie v nich, zcela evidentně pak známky i některé další druhy dat by šlo bezesporu nazvat i **hodnocením**, v jeho pragmatickém, akci sloužícím významu. Tímto označením našich dat bychom však už od začátku riskovali, že zůstane nerozvinuta skutečnost, že popisy žáků jsou výrazem jejich **poznání**.

HLAVNÍ LITERÁRNÍ ODKAZ: WOODSOVA KRITIKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Velice podnětným a přitom sumarizujícím textem k problému typizace žáků je jedna kapitola z pera Petera Woodse, nesoucí v překladu právě termín „hodnocení“: *The professionalism of school reports*.⁴⁾ Je to Woodsova poměrně starší práce, od níž zaznamenal jistý posun.

Profesionalismus v názvu je míněn jako *rutina*, k níž se nad tento slovníkový pejorativní význam připojují další, speciálnější hanlivé konotace. Jde o rutinu člověka instituce, figury experta, který se „vytahuje“ na laiky mimo ni nebo zakrývá neschopnost instituce či profese (Woods zde např. činí komparaci učitele se zdravotníkem, jenž se vyhýbá rodinným příslušníkům beznadějných případů). *Školní reporty* v názvu pak zase označují ona vysvědčení, jimž se se u nás říká *slovní hodnocení*. Abych se vyhnul konfúzi, budu je zde, v této stati, raději nazývat *slovním vysvědčením*.

Citujme některá vysvědčení na ukázkou: „*Obstojné výsledky*“; „*Musí přidat*“; „*Má s látkou potíže*“; „*Lehce se rozptýlí*“; „*Neumí se soustředit*“; „*Dobré vystupování*“ (C. d., s. 183)

Co má ovšem společného slovní vysvědčení s typizováním žáků?

Podle Woodse mnohé. Přirozeně, komunikační a pragmatický zřetel slovního vysvědčení může posouvat vlastní popis či názor na žáka do jiné podoby. Tak výraz „*obstojné výsledky*“ podle Woodse možná nahrazuje původní, originální „*nevýrazný*“ (což by učitel napsal nejráději); rodiče zas „*obstojné výsledky*“ pro sebe překládají jako „*dobry*“. Další vtipné překlady dvojího druhu (zpětně do učitelského originálu a do rodičovské verze) zbývající výše citovaných výrazů jsou následující: *Musí přidat plus Má s látkou potíže - Nízká inteligence nebo nedostatek jiných vlastností (originál) - Ta látka je pro děti moc těžká!* (možná rodičovská verze); *Lehce se rozptýlí plus Neumí se soustředit - Raději se sobě podobnejma kecá, místo aby nábožně odcítal ty perly, co jim říkám - Ostatní děti toho našeho vyrušují; Dobré vystupování - Bez problémů* (často též *Student z něho nebude - Dobry*). (C. d., s. 183)

Ostatně i sdělení výzkumníkovi má svou komunikační stránku, byť může být uvolněnější. Sama možnost překladu postuluje existenci originálu, a ten podle Woodse nemusí být o nic bohatší než slovní vysvědčení. Řadu těchto originálních verzí jsme již citovali, ukažme si další, pocházející přímo z popisu, poskytnutého Woodsovi jako výzkumníkovi: „*Tenhle chlapec se čím dál víc uzavírá. Není toho sice moc, co by mohl nabídnout, ale stejně...; malej Falding, ten je živej, možná z něho něco bude; k Floxtonovi nic, to je rozumněj kluk; tady ten, má snad mít nějaký problémy doma, neřek bych, že provokuje, ale ty způsoby a chování, to je pod úrovní /.../ Muswell je chudák, ale jinak je to milý dítě, samozřejmě nekultivovanéj, ale vsřícnej, snaživej, udělal by pro vás všechno. Dá se s ním dobře vyjít, na rozdíl od těch primitivů, co vám kecají za zády; tenhle Royle - zvláštní chlapec - vycházím s ním dobře, někdo možná ne...“ (C. d., s. 177), a podobně.*

Bylo by nesporně velice zajímavé provést kulturní srovnání více takovýchto popisů žáků britskými a českými učiteli. Skromnějším úkolem by bylo pokusit se o reinterpretaci Woodsem zde citovaného materiálu podle našich zjištění - ani to však nebudeme provádět a omezíme se (dále v textu) na malou poznámku k Woodsem „vyanalizovaným“ dimenzím.

Nicméně se již při prvním, zběžném pohledu zdá, že české popisy, které se mi podařilo získat, jsou delší - u Woodse ale není jasné, jestli vybral typický příklad nebo jestli jde o záměrnou ukázkou učitelství stručnosti. Současně je frapantní shoda většiny výrazů mezi Angličanem a Čechy: tak Alenka je *nevýrazná, nemá jiskru*, Marek je *chudák*, další žačka *se uzavírá*, apod. Každý, kdo trochu hovořil s českými učiteli o žácích a přečetl by si anglický popis, bude překvapen dojmem jeho známosti. Je to také dáno podobností **tónu** řeči, který z jednotlivých výrazů vyplývá. (K tónu, tématu, které jsme již naznačili, se vrátíme v jedné poznámce. Woods ho neanalyzuje.)

Vtipem celé záležitosti s popisy pro Woodse bylo, že ani při naléhání na citovaného učitele, aby některé prvky rozvedl, se mu nepodařilo obdržet od něj širší rejstřík dimenzí.

Hlavní i vyčerpávající (rejstřík pokrývající) dimenze, kategorie, v nichž podle Woodse učitel žáky posuzoval, představují - co se chlapců týče - dvě polaroty: 1. *Introvertovaný (uzavřený), nemá co nabídnout vs. živý, slibný* a 2. *Vstřícný, snaživý (helpful), prima, milý (very nice kid) vs. ostatní primitivové (illiterates), co kecají za zády* (substantivně: behind - your - back merchants, *kramáři za zády*). Učitel o všech mluvil v termínech jejich dispozic pro školu a posuzoval, nakolik tím naplňují jeho tradiční ideál. O děvčatech učitel údajně připustil, že o nich moc neví, a omezoval se na *milá, příjemná* (nice, pleasant). Jeden chlapec a jedno děvče se blížili jeho ideálu. (C. d., s. 178)

Malá znalost o hodně žácích - to je podle Woodse charakteristika učitelství typizací, doplňovaná někdy svým opakem: větší znalosti o málo, několika vybraných žácích.

Tyto dvě polohy jsou podle něj vyjádřeny ve dvou soupeřících badatelských teoriích učitelství typizování, z nichž každá si myslí, že je univerzální, ve skutečnosti ale zachycuje první nebo druhou skupinu případů.

Větší znalost o málo žácích reprezentuje dynamický model D. Hargreavese: začíná se *spekulací* při prvních setkáních se žákem, pokračuje se *elaborací*, když si učitel testuje své hypotézy o žákovi, a uzavírá se *stabilizací*, když učitel fixuje žákovu typologickou identitu. Tato koncepce se podle Woodse hodí na *speciální případy*, na žáky vynikající v kladném nebo záporném slova smyslu nebo na ty, k nimž má učitel z jiných, osobnostních, idiosynkratických důvodů vyjimečný afektivní vztah.

Alternativní model Keddie(ové) naopak začíná typy (fungujícími jako stereotypy, už pro toto jejich postavení na začátku), k nimž se jednotliví žáci přidělí. Markantní je to zejména za podmínek oficiální diferenciace (*streaming, banding*): to, co učitel o žákovi ví, je omezeno na předpoklady pro třídu, do níž by měl zapadnout - to je žák typický. Netypický je charakterizován např. jako „*až moc chytrý na běčko*“. Poznávací

proces lze charakterizovat jako statický (i když to zní rozporně ke slovu „proces“ - míní se tím nevystoupení úvah z rámce stereotypů), i reálně zkrácený: nezahrnuje testování v elaboraci, ale spíš posilování původního dojmu podle hrubých a náhodných příznaků, a ke stabilizaci, tj. k fixaci jakéhosi stručného portrétní (?) nemusí ani dojít.

Woods samozřejmě nepřičítá stereotypizování zvrhlost, inherentní psychice členů učitelství obce, ale chápe ho jako systémový projev, k jehož vysvětlení i sejmutí viny z učitelů jakožto osob a osobností mu slouží představa **omezujících tlaků** (*constraints*) institucionálního, školního a celospolečenského, sociálního druhu. Tyto tlaky platí jak pro popisy žáků, tak zvýšeně plus posunutě (viz ukázky překladů) pro slovní vysvětlení.

Tak vědět málo věcí o hodně dětech vyplývá mj. z faktu, že učitel musí věnovat většinu času ne jednotlivcům, ale jejich skupině, **třídě**.

Dalším institucionálně podmíněným záporom popisů a zejména slovních vysvětlení je podle Woodse jejich **dekontextualizace** od interakcí - ty mají představovat pravdivější a realističtější údaje, protože v nich je těžší nerespektovat partnerský nebo aspoň negociační vztah k žákovi, včetně reagování na jeho osobní nebo kulturní orientaci; monologicky sestavovaná vysvětlení naproti vyjadřují edukační ideální typy.

Dalším rizikem dekontextualizace je generalizace z jedné situace na všechny: ve skutečnosti ale žák může v jiném předmětu, u jiného učitele, v mimoškolním kontextu vystupovat úplně jinak a procházet doslovnými metamorfózami své osoby (to jsme viděli u Marka, měnícího se při vstupu do dílny).

Evidentní je podle Woodse hodnotitící a diferenciační funkce slovních vysvětlení, v níž se žákovi přiděluje tržní hodnota v technokratické společnosti.

Při postulování ideálních společenských typů není dost místa pro kulturní alternativu, je chápána jako deviance: zde Woods uvádí příklad děvčat, z kterých chtěla mít paní učitelka *slečny* či *dámy* (ladies) a nijak neoceňovala, že zbožňují hrát fotbal.

V rámci této kritiky školy jako byrokratické instituce a jako jedné z institucí, sloužících technokratickému systému, Woods připouští pro školu jakousi speciifiku „navíc“. Instituce zdravotnické a právnícké prý dovolují svým členům snadněji oddělovat veřejnou a privátní sféru identity - což pro Woodse představuje riziko ztráty osoby, hlediska osoby, v instituci. Ve škole je naproti tomu veřejná sféra konstatně doplňována osobními, privátními prvky.

Výchází jednostrannost romantizující kritiky institucí jako momentů „nelidské“, dehumanizující byrokracie a možnost pozitivní reformulace Weberovy byrokratické autority (ve srovnání s autoritou charismatickou a tradiční) jsme se pokusili naznačit v jiném, kolektivním textu.⁵⁾ Zde, v této stati nám budou Woodsovy výhrady sloužit jako jednotlivé tématické indikace, které nám mohou pomoci při strukturovaném podání našich vlastních dat o žácích.

PŘEHLED DIMENZÍ POPISŮ ŽÁKŮ

Dimenzemi míníme tématické oblasti učitelské znalosti žáků, podané v popisech žáků od tří učitelů. Některá z témat jsme samozřejmě již jmenovali v souvislosti s druhy dat.

Dimenze uvádíme za všechny tři učitele dohromady, tedy v jakési sumaci do souborného mluvčího. Vyznačujeme přitom určité rozdíly v používání dimenzí podle jednotlivých učitelů, které ovšem shrneme v jiné, zvláštní části stati. Individuální rozdíly ovšem platí, a to mnohem více, i pro jednotlivé žáky, jakožto osoby, popsané v dimenzích - ne všichni procházejí stejným počtem dimenzí (této otázce se však speciálně či systematicky věnovat bohužel nebudeme).

Dimenze prezentujeme nejprve v jejich kostře, přehledu, který pak naplníme jemnějším členěním obsahu a ukázkami.

Globál

Komplexní, typické typy

Zvláštní a nevýrazné typy

Dominující rys

Intelekt

Snaha

Kombinace intelektu a snahy

Povaha, charakter

Vzhled

Typy podle budoucnosti a sociálního zařazení

Srovnání s jinými žáky

Zařazení do třídy

Dětskost - dospělost

Srovnání s příbuznými

Místo v kolektivu, reakce kolektivu

Prospěch, známky

Intelekt a předmět

Snaha

Kázeň a další školní kontexty

Zásahy učitele

Rodina a mimoškolní sféra

Vývoj žáků a jeho odhad

Třída celkově a věková skupina

Chybění, nemoci, patologie

Názory ostatních učitelů

Vývoj poznání, otázky.

Tento přehled dimenzí není příliš povedený. Jeho nevýhodou např. je, že se nepodařilo vytvořit rubriky tak, aby se zcela jednoznačně vylučovaly.

Následující příklady obsahu dimenzí neuvádíme v úplnosti, ale pouze na ukázkou. V závorkách citujeme čísla žáků, aby měl čtenář být neúplnou možností si výroky sjednotit, připoutat k osobám.

OBSAH DIMENZÍ

GLOBAL se rozpadá na jednotlivé druhy dimenzí, které mají tu vlastnost, že podle našeho odhadu mohou popisovat žáka poměrně samostatně či odděleně, bez dalších nutných specifikací.

První rubrika, pleonasticky nazvaná **Komplexní, typické typy**, by asi stála za speciální sběr dat a sociolingvistickou analýzu. Řadíme sem charakteristiky „lidového“ ražení, ať už obecné nebo školní proveniencí, představující invenci (nemusí jít přitom o poetický čin uživatele, ale už o okřídlený, frastický výraz). Zajímavou vlastností typických typů je, že do sebe někdy zahrnují dimenze *Vzhledu*, a kombinují v sobě někdy inteligenci, vlastnosti i sociální určení; jestliže jsme tedy řekli, že *typické typy* vyjadřují „lidovou“ jazykovou invenci, pak je tato uplatněna v jakési etnopsychologii či **lidoznalectví**.

Řada z těchto typů je už tím, co označují (např. žádoucí nebo nežádoucí charakterové rysy) afektivně zabarvena.

Češtinářka: *hodný živý inventář třídy* (o Alence); *takový domovnice* (2 a 21, týká se hlavně bavení a odpovídá asi částečně Woodsovu *behind - your - back merchants*); *dobrák, bulík* (4); *živočích, kterej žije dost samostatně, samorost* (5); *žizkovská uhádaná, pavlačová ženská* (6); *nervák* (9); *tajnosnubná, někdy spící panna* (10); *lump hroznej* (25);

dějepisářka: *(není) štika* (o Alence); *jako zvířátko* (5); *namyšlená* (6); *křiváček* (9); *psychicky ke slečně* (10); *podšívka, (není) hajzlík* (11); *trošku vědátor* (13); *chlupák* (25);

třídní učitel: *vyzývavá klukanda*, (později) *exhibicionistka* (2); *nemá jiskru* (o Alence); *má jiskru* (5); *dobrosrdečná komediantka* (5); *opečovaná, vymodlený dítě* (6); *vtírač* (9); *křivák* (9); *rypák nahoru* (9); *docela prima kluk* (13); *(není) bačkorář* (16) aj.

Třídní učitel, mistr lidového jazyka, zde také častěji uplatňuje určité **estetické** hodnocení a také kritérium **kultivovanosti** (např. *Vendula - komediantka* [5] *má jiskru, ale málo kultivovaná, jako zvířátko*). Na důkaz invenčnosti a poetičnosti lze uvést výraz *tajnosnubná*, jenž si údajně mezi sebou řekli třídní učitel a češtinářka - nejde jenom o *uzavírání se* Jitky (10), o to, že *se kolem ní dělá skořápka* (třídní), ale i o to, že se mění ve *slečnu* a že demonstruje svůj zájem o sexualitu (např. *provokování* ne kluků ze třídy, ale *devátáků*).

Zvláštní a nevýrazné případy nevyjadřují v tomto třídění problémové žáky, kteří by vyžadovali nutně více opatření nebo zásahů; řadíme sem jednak patologii sugerující, jednak neprůhledné či uzavírající se žáky. Z hlediska poznávacího postoje by jim odpovídala určitá ostrážitost učitele nebo otázka, před ním stojící; někdy tím možná i určitý zvláštní respekt.

Češtinářka: *velice zvláštní, vzatý, ujetý* (17); *svým způsobem zvláštní, ale nevím v čem* (19);

dějepisárka: *něco zvláštního, jestli není nějak handicapovaná* (o Alence); *je v něm něco zvláštního, vyjukanej* (17); *povahově se nejeví* (12);

třídní učitel: *napůl drzá, napůl tajemná* (o nám známé tajnosnubné Jitce); *signály k učitelu jsou hrozně slabý* (12); *švihnutí se tam projevuje, vybočující z normálu* (17).

V případě Franty (17), všemi diagnostikovaného jako zvláštního s náběhem k ne-normalitě, máme před sebou obrys klasického modelu, vinoucího se dějinami teorií geniality. Franta nemá příliš dobré známky, ale všeobecně se ví o jeho zájmu a nadání v jednom sektoru, v elektrotechnice (třídní ho nazval *Edisonem*, i když si vyjímčností nadání není příliš jist), jež se pojí i se zvláštní směsicí v dimenzi *děiskost - dospělost* („*vyhraněně dětský i vyhraněně nedětský*“).

Dominující rys dělíme na *intelekt, snahu, jejich kombinaci, povahu a charakter*. Jak je vidět z přehledu dimenzí, k intelektu a snaze se ještě jednou pro přehlednost vrátíme zvlášť, kde se pokusíme naznačit jejich složitější sémantická členění s náběhem na školní etnoteorie.

Souhrnně by šlo říci, že *intelekt* jako psychická dispozice, *nadání*, kombinovaný se *snahou*, tvoří nejčastější druh popisu žáka, základ jeho školního postavení a současně i základní explanační model tohoto postavení.

Kombinace je výrazná zejména u paní učitelky češtiny, méně výrazná či nápadná u ostatních dvou učitelů (např. se u nich v okolí kombinace objevují otázky *charakteru*, zatímco u češtinářky častěji pracovní chování na hodině, které plní téma snahy, případně kázně); zhruba stejně častá je kombinace u obou paní učitelek (málokdy chybí), méně častá u třídního učitele - na druhé straně to bývá zřejmě v těch případech, kde některý člen dvojice *intelekt a snaha*, nebo oba, jsou na průměrné úrovni. Uvedme několik příkladů kombinace intelektu a snahy. Intelekt přitom může být vymezen i zprostředkovaně, jako dosažení prospěchu při určitém stupni snahy.

Češtinářka: *holka snaživá, pečlivá, ovšem spíš na chvalitebnou než na jedničku* (1); *nadáním průměrná, snaží se za každou cenu* (2); *když to nadrilluje, neumí to použít, nemůže to vytáhnout ani za pomoci rodičů* (4); *průměrný, ale dosáhl by lepších výsledků, kdyby dělal soustavně* (11); *neměl jedničku, bude o ni bojovat v druhém pololetí* (Karel); *bývá soustředěná, hlásí se, ale nadání spíš průměr* (19); *měla dvojku, ale asi by chtěla vybojovat jedničku, cílevědomá* (21); *hloupá je, podprůměrná, ale teď se aspoň snaží* (22); *patří k nadanějším, za dvě, dnes za pět, protože se nenaučila* (24); *nadaný spíš průměrně než podprůměrně, ale je to lump hrozně, ne-soustředěný, otravný* (25);

dějepisárka: *snaživá, není hvězda* (1); *hvězda to není* (2); *kluk pracovně dobřej, ale inteligencí jednodušší* (4); *není na tom s intelektem špatně, ale neučí se, fláká se* (5); *chytrá není, možná se učí, ale výkyvy* (6); *intelekt slabý, snaha jen nárazová* (7); *chytrá, snaží se* (10); *není hvězda, ale snaží se* (12); třídní učitel: *krutě průměrná, šileně poslušná* (1); *nejmíň zodpovědněj ve třídě, jeho zlobení na úrovni primitiva, tím, že mu někdo něco dělá, on sám nic nevymyslí* (7); *přesnej, primovej, intelektuál*

(Karel); *dobré myšlení, (po rozhovoru s otcem) následoval vzestup* (16); *dítě nevyrovnaný, líný, stupeň pod průměrem* (18); *v kolektivu nejjednodušší, nejmíň z domova pro něco motivovaná; (později) ale aspoň se snaží* (22).

Při srovnání snahy a intelektu lze říci, že prvá vychází diferencovaněji, díky většímu množství podřazených či podřaditelných pojmů jako *aktivita, lenost, ctižádostivost* aj.

U kvalifikací intelektu není vždy jasné, nakolik splyvají s hodnocením výsledků a výkonem nebo se zařazením do třídy - i když v některých případech slovo „*průměr*“ vyjadřuje skutečně jakousi **absolutní** (a ne relativní) normu pro žáky určitého věku, kterou si učitelé za svou praxi vytvořili.

Dalším problémem destilace jakéhosi „čistého“ intelektu je existence takových charakteristik, s jakými jsme se setkali již v kazuistice Alenky - *pomalost, neprůbojnost, pasivita* vyjadřují buď časovou výkonovou normu nebo tvoří přechod na aspekty povahy a tím i snahy, resp. možnosti jejího zvýšení („*měla by v sobě něco zlomit, být pohotovější*“ podle dějepisárky).

Kvalifikace **povahy a charakteru** mohou být někdy sémanticky blízké některým vlastnostem intelektu, ale hlavně snahy. Představují rejstřík obecně lidských vlastností, který se nevztahuje jen na děti, a svou lidovostí se někdy blíží komplexním či typickým typům. Chvála a odsudek v nich je slabší u paní učitelky češtiny, která se také při okolnostech, z nichž jsou rysy vyvozeny, pohybuje hlavně v kontextu výuky a pracovního vztahu žáka k učitelu.

Češtinářka: *dobrosrdečné dítě* (4); *líná jako veš; náladová* (5 - Vendula); *zbrklý* (9); *váhavější* (12); *lajdák* (17 - Edison); *otravný, teď trochu zkríslejší* (25);

dějepisárka: *charakterově v kolektivu oblíbená, vyzaruje pohodu* (1 - Vladka); *je urážlivá, povahově je Vladka nad ní* (2 - Zuzka); *dobrosrdečnej* (4); *v jádru dítě hodný, citlivý* (5); *lidově řečeno, nafoukaná je* (6); *složitá osobnost, neupřímněj, nerovnej* (8); *zpočátku se jevil strašně roztomilej* (9); *klidná, vyrovnaná* (10); *povznese nej nad všechno, klade provokativní otázky, ale on je spíš usměvavej* (11 - podšívka);

třídní učitel: *laskavá, vděčná, šileně poslušná* (1); *hlavní charakterový rys bude asi lehkovážnost* (2 - Zuzka), *později exhibicionistka, jde ho utáhnout na vařený nudli* (4); *nesmírně bezprostřední* (6); *chodí s rypákem nahoru, dělá ramena, potíže se sebevědomím* (11); *jemnej, nesmírně citlivej, hrozně skromnej, roste mu sebevědomí* (16), *později (po „hláškách“, že se často pere) až moc, individualista, nespravedlivej vůči dětem*.

Charakteristiky **vzhledu** nejsou příliš časté, nicméně existují. Ve Woodsově pojetí by zřejmě patřily k projevům osobního, kontaktního, neanonymního vztahu, k privátní sféře. *Vzhled* už částečně zazněl v *Komplexních typech*, objeví se též ve *Srovnání s příbuznými*, dále v zařazení na škále *Děiskost - dospělost*. Tématicky se tyto charakteristiky týkají i otázek kulturního rozdílu (jenž do sebe zas zahrnuje i poměr *děiskost - dospělost*), zde v popisech nepřilíš zastoupeného - viz třeba problém účesu u kluků, *ocásku* (třeba u Karla, kde třídní učitel s uspokojením konstatuje, že ho žák nenosí, nebo u žáka č. 9, Arnošta, kde o tom v žertu diskutovala češtinářka). Trochu

častěji se vzhled objevuje u dějepisárky a výrazně nejčastěji u třídního učitele.

Dějepisárka: *je hezká, má pěknou tvářičku, chodí dobře oblekaná* (2 - Zuzka); *taková tetka, tělesně vyspělejší* (23), se zajímavým epistemologickým závěrem, „*v tom možná pro ni handicap, že dělá dojem starší*“ (pro posuzování učitelů); také další příklad ukazuje, že může jít nejen o estetické kritérium, ale i o speciální psychodiagnostický úkol vysuzování vnitřních vlastností z vnějšího výrazu: *kouká mu to z očí (neupřímnost, zapírání)* (8);

třídní učitel: *trochu puchejř, nevím, jestli bude hezká nebo škaredá* (2 - Zuzka); *nejzavalitější ze třídy* (4); *zakrslá* (5 - Vendula); *hezký něžný stvoření* (10 - tajnosnubná Jitka), *jako první rysy ženskosti, zabljuje se, ne jako X* (18), *ta se taky zobljuje, ale je tlustá; drobněj, malej* (16), *nevkusně oblikaná, bezvýrazná* (22); *silnější, fyzicky vyspělejší* (25).

Typy podle budoucnosti a sociálního zařazení zaznívají už částečně v *Komplexních typech*. Na téma se nejvíce orientuje třídní učitel, projevující mimořádnou sociologickou imaginací. Samozřejmě i ostatní učitelé vědí o žácích, že směřují k různým vzdělávacím kariérám (viz k tomu speciální data o „studentech“ a „nestudentech“), a to i navzdory aktuálnímu prospěchu.

Třídní učitel: *bude z ní paní klukanda, kluci ji budou zobat z ruky* (10 - Jitka); *typickéj bilej límeček, inteligent* (11); *intelektuál* (Karel); *šťastnej člověk, až se dostane do práce* (Marek); (uvěřil by mu) *hajnýho nebo ekologa, strojuvůdce ne* (16); *mohla by mít úlohu v politice, má vyhraněný názory, který prosazuje přijatelnou formou* (21 - Hana).

Exemplárním případem byla změna učitelova postoje k Vendule (5), když se od ní dozvěděl, že chce být *slavná herečka* (rád se na povolání děti ptá): „*Mezi komikem a konstruktérem lokomotivy musí být děsnej vnitřní rozdíl, a tahleta Vendula, když vona něco vodflákne a udělá to úplně jinak, než já chci, tak já prostě už to tak hodnotím, že to tak musí být.*“

Na tomto příkladu je vidět, že anticipace budoucnosti žáka nemusí mít ve škole vůbec jen negativní roli, jak má sklon to tvrdit kritická teorie - záleží na tom, jak je s přesahem školního zadání naloženo. Pro úplnost připomeňme, že při vši oblibě a toleranci, v které třídní učitel Vendulu chová, postrádá u ní již zmíněnou **kultivovanost** (tato kultivovanost však nutně nemusí znamenat nějakou parciální, „adultocentristickou“ normu, dětské kultuře vnucovanou).

Srovnání s jinými žáky je možná diktováno i komunikačním zřetelem, snahou lépe vysvětlit popisovaného žáka výzkumníkovi. To nicméně nevyklučuje poznávací potřebu komparace žáků mezi sebou a z ní vyplývající zjemnění typů. Kromě vystižení žáků sem zařazujeme i vztahy nebo interakce mezi nimi (např. bavení se na hodině).

Češtinářka: *opak X* (8 opak 9); *kamarádka s X - vou* (2), *takový domovnice* (21); *X* (25) a *Y* (17), *velký lákadla pro něj* (pro 9);

dějepisárka: *povahově je Vladka* (1) *nad ní* (nad Zuzkou - 2);

sedí s Vladkou, ta ji podrží (22); *když napíše špatně test, nenafoukne se jako X-ová* (19);

třídní učitel: *ale X* (26) *je kultivovanější než Y* (7) *nebo Z* (Marek); *seděj spolu s X - ovou* (2 a 22, narážka na určitou podobnost).

Kromě této relativní komparace existuje ještě jakási absolutní norma (zmnili jsme se o ní při určování intelektu), standard, sestavený na základě zkušenosti s velkým množstvím dětí věkového pásma.

Zařazení do třídy představuje velmi důležitý parametr. Jde jednak opět o vystižení žáka; nad poznání pak o jeho umístění na žebříček či škálu, často dělenou na intervaly *nadprůměr, průměr, podprůměr* nebo na *lepší a horší polovinu třídy* - praktické konsekvence podobného kroku mi však nejsou zcela jasné. Některé z nich se zřejmě týkají otázek **práce se třídou**, možnosti se o nějaké žáka *opřít* nebo se jím aspoň nemuset zabývat jako zpomalujícím prvkem (viz též rubriku *Třída a věková skupina*).

Češtinářka: *nejaktivnější dítě ze třídy* (2 - Zuzka); *patří k výkvětu třídy* (7); *katastrofální případ* (Marek); *patří mezi nejlepší, jestli není nejlepší* (Karel);

dějepisárka: *výrazná osobnost, táhne třídu* (13); *spodina třídy, jako by tam nepatřil* (Marek); *v popředí třídy* (Karel); *průměr třídy* (Edison - 17);

třídní učitel: *lepší část třídy* (Zuzka - 2); *nejméně zodpovědněj ve třídě* (7); *výrazně převyšuje průměr* (13); *jeden z největších grázlíků* (Jarda - 20); *nejjednodušší ze třídy, nejméně z domu pro něco motivovaná* (22); *nejpečlivější ze třídy* (26).

Srovnání se třídou je u třídního učitele velmi časté, ale figuruje zde nejen jako hrubé, celkové určení, ale i jako vystižení *dominujícího rysu*. Tím se z epistemologického hlediska směřuje i k určité tváři třídy, složené z jednotlivých tváří s jejich profilujícími rysy.

Hledisko epistemologické až estetické ale nemusí být rozhodující. Na pedagogické konferenci se pro vystižení třídy sloučila absolutní norma se zařazením do třídy do základního (již citovaného) poučení, týkajícího se **práce se třídou** a jejich limit: „*velké procento žáků slabě průměrných a průměrných, bez tahounů*“.

Dětskost - dospělost je dimenze asi typická zejména pro tento věk. Svým způsobem je chápána jako začátek zrání i vpádu sexuality, vymykajících se učitelů a patřících, alespoň ve svém nastání, k vlastní domněle žáka - že bývá tématem kulturního střetu, naznačíme v jedné zvláštní subkapitole. Sémanticky odkazuje též k problematice *vzhledu*, a výsledkem je tak velká epistemologická zajímavost a komplikovanost oblasti této dimenze.

Už jen třeba posouzení intelektu za pomoci této dimenze nám nabízí několik variant: *vyhraněná dětskost a současně vyhraněná nedětskost* Franty Edisona (17) byla argumentem pro *zvláštnost a úzkost*, speciálnost jeho nadání; ke *slečně* spějící Jitka (10) má zase proto, že *psychicky výš* (zralosti), *i lepší známky* (dějepisárka); jejím opakem je Věra (18), kterou tělo jako by *zaskočilo* či předběhlo: „*vyspělejší, v tom možná handicap, že dělá dojem starší*“ (dějepisárka). Většinou se tak rozlišuje mezi *nadáním a rozumovou zralostí* či *vyspělostí*.

Některé další ukázky dimenze (paní učitelka češtiny s ní příliš explicitně nepracuje, ostatní dva učitelé více):

Dějepisárka: *ke klukům, ale ještě dětsky* (Zuzka - 2); *dětskej, ale hraje si na dospělýho* (ne s výhradou, jde o u ní oblíbeného „podšívku“, Tomáše - 11);

třídní učitel: *ženská, i když se to fyzicky neprojevuje* (Zuzka - 2); *rozumově nejvyzrálejší* (Hana - 21) aj. (Viz též *Vzhled*.)

Srovnání s příbuznými jsme již ukázali ve vstupní, kontrastní kazuistice Marka a Karla. Komparace se týká hlavně žáka a jeho rodiče, pokud existuje sourozenec, pak automaticky i jeho. Zvláštností této starší školy s poměrně stabilně usazeným obyvatelstvem je srovnávání žáka s rodičem, jenž zde byl také žákem.

Prosté srovnání žáka s rodičem figuruje nejčastěji jako otázka **rodinného zázemí** (probereme ji zvlášť pod dimenzí *Rodina a mimoškolnost*). Srovnání se sourozencem a srovnání s předchozí generací, rodiči žáka už mají méně jasnou funkci: přispívají k určité famiiliarizaci prostředí a představují možná i projev určité antropologické (či institucionální?) konstanty - i v jiných institucích a societách existuje záliba v pátrání po rodinných podobnostech a příbuznostech a v jejich pozorování.

Speciální rubriku představují již zmíněné etnoteorie rodiny, které mohou vycházet ze všech tří případů srovnání - viz opět dimenzi *Rodiny*. Zde jen několik ukávek k prvé generaci (u mladší dějepisárky ještě nepřipadá v úvahu).

Češtinárka: *učila jsem tatínka nebo strejčka, typově jsou si podobný, asi mě nesedí ve srovnání s předchozí generací* (11); *dítě naší bývalé žákyně* (26);

třídní učitel: *hezký, něžný stvoření, vůbec nepřipomínalo Honzu X, kterýho jsem učil* (Jitka - 10); *učil jsem tátu a strejdu, byli z domova dobře stavění, je drženej na uzdě* (11); *dítě matky, která byla pečlivá a svědomitá, ale ne tak kaligraficky dokonalá, kde se to v něm bere?* (26).

Místo v kolektivu, reakce kolektivu

dáváme mimo blok *Globálu* proto, že sem řadíme učitelské výroky, týkající se tématicky spíše vidění žáka ostatními žáky, třídou, nejen žáka samého.

I takové výroky vystupují ale přirozeně jako atributy žáka. Proto, i když jsou reakcí ostatních (žáků), učitel je někdy použijí na podporu svého názoru; jindy jsou ale uváděny spíše ve snaze o úplnost popisu, nezávisle na učitelově kontextu či dokonce do kontrastu k němu (někdy u třídního učitele) - zde dokonce občas vystupují jako *dominantní rysy* nebo *typické typy* *Globálu* (tak Marek byl pro kontext třídy charakterizován jako *násilníček*).

Zdá se tedy, že zmíněná dimenze odkazuje i k práci se třídou a s dětskou kulturou, ke znalosti nebo sdílení kritérií třídy. Paní učitelka češtiny dimenzí operuje méně. Dějepisárka: *charakterově v kolektivu oblíbená* (Vladka - 1); *upoutává na sebe pozornost, ale není to pro třídu* (Zuzka - 2); *problémy v kolektivu asi nemá* (4); *frajeři, namísto děti bych mu nevěřila ani slovo* (8); *otravný, když něco začne říkat, obracejí děti oči v sloup, už to taky vidí* (9);

třídní učitel: *vliv na třídu, je ji silně vidět* (Zuzka - 2); *nemístný vtípky, pro který ho děti občas neberou, ale není neoblíbenej* (11); *nespravedlivej vůči dětem* (posun v názoru na 16); *velmi oblíbenej v kolektivu* (26 - i když učitel má k němu výhrady).

Prospěch a známky

nebyly učiteli zdaleka ve všech případech uváděny. Částečně tuto absenci ovšem doplňovaly jiné, obecnější výrazy školního postavení, které jsme již citovali. Objevil se také výrazný rozdíl mezi učiteli: při 25 popisovaných dětech zmínila explicitně známku nebo známky 18x paní učitelka na češtinu, 10x paní učitelka na dějepis a 4x třídní učitel.

Marek vyšel jako ten, co „*se mu dávají čtyřky*“ (z *milosti*), Karel jako „*jedničkář*“ (i když u češtinárky musel *o jedničku bojovat v druhém pololetí*) - figura rozšíření známek na „známkové“ typy jako je třeba čtyřkař nebo jedničkář (a na eventuální další podtypy - viz Marka jako čtyřkaře *ne před, ale po* propadnutí) by stála za speciální výzkum, tím spíše, že existují i další, někdy neformální, někdy na vysvědčení zaznamenané, oficiální kategorie, kde se prospěch nějakým způsobem slučuje, jako jsou „*samé jedničky*“, „*vyznamenání*“ aj.

Objevilo se zde také již naznačené rozlišování (v poznámce k druhým dat) mezi **známkou celkovou** a jednotlivými **známkami**, z něhož vyplývá možnost různých učitelských a žákovských **strategií**. Češtinárka a dějepisárka např. nabízejí formy **zvláštního hodnocení** nebo hodnocení *navíc*, kde je možné zlepšit si *průměr*: „*snaží se odevzdat, když známkuju první tři*“ (češtinárka o 10, Jitce), „*ráda se naučí něco navíc, to, co jí jde, aby v tom mohla utrhnout lepší známku*“ (o 6). Žáci sázejí na různé oblasti předmětu, které jim jdou, a samozřejmě existuje instituce *opravení si známky*.

Jinou komplikací problematiky představuje použití známky učitelem nad rámec ryze objektivního, „matematického“ hodnocení, k motivaci (viz též *Zásahy učitele*) - např. dvojka třídního Alence místo trojky, aby jí „*neranil duši*“, nebo „*trošku jsem jí přidala za velkou snahu*“ (češtinárka Zuzce - 2).

Intelekt a předmět

Jak jsme již řekli, intelekt není vždy jednoznačně a snadno odlišen jako zcela „čistě“ nadání od projevů školního výkonu. Na doplnění informací připojme, že existuje **jedna** zavedená kvalifikace nadání (intelekt ale vlastně tématicky přesahující), která zaznívá na pedagogických konferencích: *nadání všestranné* vs. *speciální* (hudební, výtvarné, sportovní, matematické, literární).

V popisech žáků se objevují některá zajímavá rozlišování intelektu: *myšlení pomalé, ale chytrá* (dějepisárka o Alence); *hrozně nevyrovnaněj, jen ouzkej proužek* (třídní učitel o nadání Edisona); *posunutý do oblasti fantasmagorie, nemá pro věci podklad, vědomosti, schopnosti* (třídní učitel o 4); *vyhraněné názory, přijatelnou formou prosazované* (třídní učitel o 21, Haně, možné budoucí političce).

O dalších psychických charakteristikách lze těžko rozhodnout, kam je zařadit, zda spíše *do snahy*, *do intelektu* nebo *do povahy*, když vyjadřují např. *oblast pozornosti* a jiné:

Češtinárka: *rychlá na úkor kvality, dělá chyby* (o Zuzce - 2); *neumí se vždycky soustředit* (4); *dává pozor, lehce se rozptýlí, stačí malý podnět, aby mu pozornost ujela* (8); *zbrklý* (9); *musí se probudit* (Jitka - 10);

dějepisárka: *problém se víc soustředit; ještě se neuměj učit* (Vladka - 1); *potřebovala*

by v sobě něco zlomit, být pohotovější (o Alence); *nesoustředěnej, těkavej, neklidnej, zazmatkoval* (26);

třídní učitel: *pomalá, liknavá* (o Alence); *nevyrovnaná* (6); *nezazmatkoval u tabule, udržel si svoje tempo a pomalost* (8).

Intelekt také přechází v učitelkou analýzu vyučovaného **předmětu**, která se někdy pohybuje blíže obecnějším kategoriím myšlení či intelektuálních nároků předmětu, někdy blíže oborově definovaným částem oboru, druhům látky. V popisech má v těchto kvalifikacích primát paní učitelka češtiny, i když třeba z konverzací (mimo popisy) s třídním učitelem vyplývá, že i on má matematiku artikulovanou na obou zmíněných pólech - je to zřejmě nutné pro didaktickou úspěšnost. Opakující se pojmovou dvojicí bývá *logika* vs. *mechanika* (mechanické naučení, např. tak, aby se vybavilo pravidlo či poučka - ale pak aplikovalo, což vyžaduje zas určitou logickou práci: protiklad tedy není jednoduchý).

Češtinářka: *nemá na to, aby něco zdůvodnil: když to nadřihuje, neumí použít pravidlo* (4); *logiku nemá, s pravopisem velký potíže* (9); *v češtině logiku poznáte, v osmé třídě se třeba nikdo nehne, komu to logicky nemyslí*; z oblastí oboru zaznívají *pravopis, ústní projev, básničky, čtení, sloh*.

Snaha

je možná sémanticky nejbohatší dimenzí, kterou jsme našli. Vychází z chování žáka v rozmanitých školních situacích a tak přechází v rubriku *Kázně*, je sémanticky příbuzná již zmíněné *pozornosti* a dalším parametrům psychiky, i *povahy*. Sama je charakterizována řadou kvalifikací jako *nárazovost* vs. *spolehlivost*; *nezájem*, případně *nevýraznost* vs. *cílevědomost*; *aktivnost* vs. *pečlivost*, *ale pasivita*, *nevýraznost*. Stála by tedy za hlubší sémantický rozbor.

Zde se vyjádříme většinou jen k těm aspektům, pojmovým souvislostem snahy, které vyjadřují zřetelně její identitní a morální problematiku.

Řekli jsme, že snaha vystupuje **v kombinaci s intelektem** jako základní model popisu pozice žáka. Je to podle našich zjištění model nejen výkonový, ale i **morální**, druhu „*hloupá, ale aspoň se snaží*“, tj. *dělá* navzdory nepříznivým výchozím podmínkám, slabému nadání. Za snahu je možné i *přidat*. Snaha tak vystupuje v kontextu **odevzdané práce** a poučení o spravedlnosti světa: „*aby věděl, že nic není zadarmo*“ (jiná paní učitelka, mimo soubor).

Tato problematika se vine i v dalších souvislostech snahy, např. při rozlišování celkových identitních ambicí vs. selhání v krocích, v práci k jejich naplnění. Dějepisářka: *snaží se, ale ne, co by udělat měla* (24 - dostala čas, nedoučila se). Epistemologicky, „*lidoznalecky*“ je to opět sféra zajímavých teorií, odpovídajících učebnicově kapitoli o **vůli**, ale v živých, s prostředím srostlých stránkách a na osobnostní a identitní rovině: „*období, že nesplní úkol, ale ne že by lajdal*“ (25); „*když se mu chce, tak se přinutí*“ (8), obojí od češtinářky.

Kolem snahy se rozvíjejí různé učitelké a žákovské strategie, které jsme již naznačili v souvislosti se známkováním. Nad úkoly *zvláštní a navíc*, které jsou známkovány, sem patří tytéž neznámkovány, mající někdy funkci *testu*. Žák se z práce pokouší

(*často ulepta* učitele případně oklamat předstíráním snahy nebo *zájmu*, apelem v osobní rovině: „*To jsem dneska dávala pozor!*“ - „*Na mě kukuče neplatí!*“, *řekla jsem jí*“ (češtinářka o interakci s Vendulou, 5).

Poslední citace ukazuje, jak učitelé ve snaze diferencují a regulují ji. Pro snahu, její stupeň a zaměření existují hranice, za nimiž se mění v něco nežádoucího.

Z „*technického*“ hlediska vede nadměrná snaha, *snaha být první k rychlosti na úkor kvality* (Zuzka, 2, u češtinářky) nebo *přehnaná aktivita k neukázněnosti* (11 u dějepisářky).

Existují ovšem ještě různá morální posouzení snahy, zejména u dějepisářky a třídního učitele, navazující částečně na odmítnutí „*kukučů*“ češtinářkou. Je to jednak *exhibicionismus* žáka, který si ukážeme na příkladu Zuzky.

Češtinářka, vědoucí o soutěživosti její snahy a přehnanosti aktivity, jí nicméně *za snahu přidala*. Podle dějepisářky na sebe Zuzka „*upoutává pozornost, ale není to pro třídu, není úplně špatná, ale tyto rysy převažují*“, podle třídního učitele jde v jeho **nejradikálnějším** vyjádření (ne, že by na ni některé věci neoceňoval) o *exhibicionismus*.

Druhým morálně odmítaným projevem (ale zřejmě souvisejícím i s technickou **potřebou držet interakci** ve svých rukou) je *vlezlost, vnucování se, vtírání se*. Diagnostikováno je např. u Arnošta (9) shodně dějepisářkou a třídním učitelem. *Vtírání se odlišuje* třídní učitel od *bezprostřednosti* (u 6), dějepisářka zas mluví o „*vnucování se, ale v kladném slova smyslu - potřebuje zřejmě kvůli rodině, nějaký rozkol*“ (19).

Pro paní učitelku češtiny tento problém příliš nevystupuje, resp. jeho náznaky jsou odmítnuty (*kukuče* Venduly), ostatní dva učitelé ho tematizují výrazně, přičemž paní učitelka dějepisu ho v prožívání odmítá, ale v kontextu interakce spíše toleruje („*nechávám ho mluvit, děti by se měly ...*“, o Arnoštovi, 9), zatímco třídní učitel ho spíše *umě* („*izoloval jsem ji do kouta, od té doby jako když vypne, docela prima holka*“, o 19). Třídní učitel také nemá ve velké oblibě snahu ve formě přehnané *poslušnosti* (u ostatními dvěma vysoce ceněné Vladky, 1), zřejmě proto, že mu takoví žáci nepředstavují dostatečné partnery pro pedagogické úsilí a *hru*.

K morálnímu komplexu snahy také někdy patří různé, poměrně často uváděné *reakce žáka na neúspěch*.

Kázeň

Je velice důležitá dimenze, odkazující zde, opět smíšeně jako *snaha*, k technickým požadavkům vyučování jedince a třídy a dál k **práci** v morálním slova smyslu, a ještě dál k relativně samostatné morální problematice. Je přesto v určitém ohledu jaksí školitější než snaha, vede sice ke známce z **chování**, ale právě ke **známce**, tj. k hodnocení školskému. (Zhoršená známka z chování se dá spíše za prohrěšky v kázní než ve snaze.)

Neznamená to, že kázeň neobsahuje kulturní morální poučení, lekcí: jestliže se v souvislostech snahy říká, že bez vydaného úsilí, bez práce nejsou koláče, pak v souvislostech kázně jde spíše o to, že bez *disciplíny*, zmistrování sebe, dodržování podmínek práce a regulí mistra, není ani sama pořádná práce.

Kázeň je z velké části **negativním** pojmem, v tom smyslu, že je **absencí vyrušování, zlobení, neposlouchání**.

V našich datech se kázeň většinou netýkala sféry přestupků chování v oddělené sféře (lhaní, krádeže, neomluvené hodiny), ale byla většinou spojena s pracovními povinnostmi a chováním na hodině: „*kázeňsky se dá zvládnout, když se napomene, uvědomí si*“ (dějepisárka o 4).

Jednotlivých situací na hodině je celá řada: *bavení se, kecání*, související s konfigurační *sezení* (kdo vedle koho), *dělání něčeho jiného, vykřikování, nepozornost při vyvolání* aj. Mimo hodinu, ale v návaznosti na ni existuje *zapomínání úkolů, nepodepsané úkoly, zapomínání pomůcek*. Aspekt *dobrého chování, vystupování* zde ovšem bývá také přítomen: „*omluví se, když něco nemá, dřív skoro provokoval*“ (češtinářka o Jardovi, 20).

Paní učitelka češtiny také v popisech nejčastěji pracuje s pojmy **pracovní kázně** a jejích situací. Neznamená to, že pro ostatní dva učitele není kázeň důležitá, naopak - „*šilene jsem s ním bojoval, hlavně co se týče pořádku, až do Vánoc vždycky něco neměl*“ (třídní učitel o Jardovi, 20). Pro třídu platilo, že je noví učitelé přivedou k tomu, aby *dělali*, což pro některé žáky, jako Jarda, znamenalo, i přinutí.

Nad pracovní kázeň existuje samozřejmě řada dalších školních situací, některé kázeňské, ale nesouvisející s vyučováním (chování o přestávkách, rvačky aj.), jiné často nekázeňské, ale na hodině (např. reakce při vyvolání, u tabule). Výhodou třídního učitele je, že má k dispozici chování žáků ve dvou dost odlišných předmětech (matematika a dílny).

Řekli jsme, že **intelekt x snaha** tvoří patrně základní model pozice žáka. Patří k němu ještě **kázeň** jako třetí „faktor“? V určitém ohledu asi ano - pokud by se kázeň změnila z dodržovaného předpokladu výuky a výchovy v jejich narušení. Jinak jsou sémantické vztahy mezi kázní a snahou nejednoduché, jak jsme již naznačili: objevují se zde příbuznosti (je *pečlivost* projevem kázně nebo snahy?), přechody do opaku (*přehnaná snaha* může být chápána jako **nekázeň**, třeba ve formě *vykřikování*, byť je *k věci*), nebo rozdíly (provokující „podšívka“ může mít problémy kázeňské, s chováním k učitelům, ale snahu ve formě studijní i studentské ambice mu nikdo neupírá).

Zásahy učitele

představují potenciálně nesmírně důležitou rubriku: de facto k veškerému poznání žáka dochází v interakci s ním. Na druhé straně figuruje v popisech jen zlomek akcí, ve srovnání s množstvím, které učitelé reálně rozvinuli. Jako by to odpovídalo Woodsovu tvrzení o dekontextualizaci slovních vysvědčení, ale naprosto ne ve stejné míře. Navíc učitelé neměli popisovat interakci se žákem, ale žáka.

Chybí zde - vzhledem k realitě interakce - přirozeně její systematický výklad, většinou těch základních, jaksi mlčenlivě předpokládaných postupů, které tvoří běžnou součást výuky i výchovy (způsob výkladu, vedení hodiny, udržování pozornosti aj.).

Spíše mimochodem se lze dozvědět, že paní učitelka dějepisu připravuje *testy* a používá formy práce nad rámec učebnice, že formy, kde je možné získat dobrou známku, má v rejstříku i paní učitelka na češtinu. Hodně *zásahů* se odehrává v mikroroz-

měrech hodiny nebo její části, takže bez jejího pozorování mohou zůstat nezmníněny.

Na ukázkou uvádím jeden pozorovaný případ. Při velké dynamice a žánrové pestrosti hodiny dokázala paní učitelka češtiny uskutečnit ještě např. tuto individuální *sérii zásahů* u jednoho žáka (a to možná kromě toho učinila, nad rámec práce se třídou, analogické série ještě pro jiné žáky, a já jsem to nestačil zaregistrovat): *Přistižení při nepozornosti* - *Testování pozornosti* - *Napomenutí a vytažení žáka „na scénu“ veřejné pozornosti* - *Opětne vytažení a téměř odsouzení* - *Dání šance k nápravě a odpuštění či smazání* (vybrán do *známkování cvičení v sešitě*). Šlo tedy téměř o *dramaticky vybroušenou formu*, přitom bez jakéhokoli citového vyčítání či vydírání.

Z *epistemologického hlediska* představuje existence *zásahů* určující rys učitelského *poznávání*. Zásahy totiž ukazují na to, že je toto poznání vždy spojeno s akcí, že *jde vlastně vždy o jakýsi akční výzkum*: nebo, vzhledem k zaměření instituce školy, *spíše než o (akční) výzkum o (výzkumnou) výchovnou či výukovou akci*.

To činí poznání žáka mnohem obtížnější, než by tomu bylo ve speciální, čistě *výzkumnické pozici*. Není např. možné sledovat vždy nějakou hypotézu, často je nutné z *výchovného hlediska* nejprve zasáhnout, aniž by byla zajištěna jakási možnost *kontroly pro potřeby čistého poznání*. Příkladem může být například váhání třídního učitele po tom, co *odizoloval* jednu příliš *vlezlou* žákyni do kouta (19) - *pochopila, že mu jde na nervy*, a nebo byl úspěch opatření dán jen jejím vzdálením?

Učitelé citované zásahy popíšeme jen zcela výběrově. Velký význam se přikládá *zásahům u rodičů*, zejména *přímému rozhovoru* s nimi:

Ceštinářka: „*peklo horoucí, než s maminkou promluvil třídní a učitelky se přidaly*“ (20); „*pak jsem si náhodou, u zubaře, pohovořila s tatínkem, a trošku se začala slepšovat*“ (22);

třídní učitel: „*řekl jsem mamince, že je to její lajdáctví, že obrat mohl nastat mnohem dřív...*“ (20); *rodina to vzala vážně, náprava byla velmi rychlá a dobře se projevila* (8); *potíže se sebevědomím, alfa a omega rozhovoru s maminkou, maminka za tohle sdělení nesmírně vděčná, výchovný prvek, o kterém nevěděla a kterýho si bude všímat* (11); *když jsem tatínkovi řekl, že nejsem až tak spokojenej, následoval vstup*“ (16).

Přirozeně se pracuje se *známkami* (jak jsme již několikrát uvedli). Běžným postupem je *přesazování*, *napominání* („*zjezdila jsem ji mnohokrát, teď už si dává větší pozor*“ - češtinářka ad 18), s možným vytažením (nejen k tabuli, ale i na scénu *veřejné pozornosti třídy*, ve smyslu Woodsova „*showing them up*“, c. d., s. 121 a násled.), *kontrola* (domácích úkolů, zápisu v sešitě aj.), *pochvaly, tresty (poznámky, zvláštní úkoly)*, *zvláštní úkoly pro zlepšení či opravení známek, dát čas k doučení* apod.

Zvláštní rubriku představuje *rozhovor se žákem*: „*řekla jsem mu, že jestli bude chtít studovat, bude potřebovat i češtinu*“ (češtinářka Edisonovi); „*vzal jsem ji stranou a řekl jsem jí, že se mi to k ní, jako k holčičce, nelíbí*“ (třídní k Zuzce). Jinou rubriku představuje *svěření nějaké práce* (třeba starosti o botník).

Zajímavé jsou zde rozdíly mezi učitelé - i když pracují na *kázní* třídy a jedinců, existují nad toto zaměření další odchylky:

Ceštinářka: „*vydupala jsem si klid podobrým - pozlým, tvrdě jsem trestala, dávala zvláštní úkoly*“;

dějepisárka, též v rámci přivedení k práci: „já s nimi vyjdu spíš když jsou pochváleni, spíš než se starší třídou“.

Třídní učitel je v tomto rámci a vlastně i nad něj specialistou na **morální výchovu** - viz např. jeho dávání podpory Karlovi nebo *přistříhování hřebínku* nejlepší žákyni (za ženskou polovinu), Haně (21).

Rodina a mimoškolní sféra

Výroků o **rodině** je poměrně dost, zejména u třídního učitele, o **mimoškolních zájmech** velice málo (asi jen o třech žácích se ví, co ještě, nad školní aktivity dělají).

Rodičům se obecně přikládá rozhodující role (viz též *Zásahy učitele*). Přitom je nejvíce ceněna jejich *vstřícnost, spolupráce se školou, kladný vztah ke škole* - což předpokládá nekritizování školy, nedávání jí viny a respektování jakési neodvolatelnosti specifčnosti školy, toho, co se **tam** odehrává a jak se **tam** jejich dítě chová.

Čestnářka: *rodinný zázemí výborný; tatínek při problému, při první poznámce okamžitě přišel do školy* (Edison - 17);

dějepisárka: *maminka sebekritická, uzná* (Vladka - 1);

třídní učitel: *maminka nesmírně energická, sympatická a vstřícná, váží si toho, co jí kantor řekne a přemýšlí o tom* (11); *s maminkou vstupuje pokora, vážnost ke škole a nesmírná srdečnost* (Karel); *řekl jsem jí, Vám taky nikdo neříká, co máte dělat* (v povolání) (Zuzčině matce).

Při zachovávaní postoje spolupráce jsou rodiče jako zdroj informací o dětech některými učiteli vítáni.

Věnování se rodičů dětem, jejich opečování je velice ceněno (pokud nepřejde ve zmíněné *pletení se do školy*) a zanedbávání velice ostře odsuzováno. Někdy se k *věnování se připojuje režim, pevné držení doma* aj.

Čestnářka: *maminka je na něj sama* (4); *kdyby měla jiný rodinný zázemí, byla by cílevědomější* (Vendula - 5);

dějepisárka: *maminka sama, asi má volnější režim* (4); *citově strádá z domova, hledá cosi, co doma nemá, od malička dítě asi zanedbávané, nemá doma dozor nad sebou* (Vendula - 5); *kdybychom věděli, jaký rodinný zázemí...* (8);

třídní učitel: *maminka ho opečovává* (4); *to dítě pochází z prostředí, který není podle mého názoru výchovně dobrý* (Vendula - 5); *výplod neaktivní rodiny* (7) aj.

Dobré *rodinné zázemí* je tak možná bráno jako podpora dobrého žáka, dobré zázemí a nějak nevyhovující žák představuje otázku, dobrý žák a nevyhovující rodina je spíše výjimkou, nějak problémový žák s problémovou rodinou je možná tímto „handikapem“ vysvětlován, někdy i omlouván (podobně jako chyběním nadání snaživý žák).

Zázemí je problémové, už jakmile je nestandardní: „*rozkol v rodině*“ nebo eufemističtěji „*problémy v rodině*“, Woodsem ironizované „*broken home*“ funguje zcela automaticky, jako naprosté klíšé. Jestli může tento status nějak překročit, by musel ukázat speciální výzkum.

Indikací *podnětnosti rodinného prostředí* bývá už vzhled a vystupování rodičů („*jednoduchá holčička, už na mamince je to vidět*“). Speciální rubriku pak představují

profese rodičů, které nejsou vždy odsuzovány nebo chváleny samy o sobě, ale někdy hodně ve funkci dojmu z rodičů. Nieméně kuchař, číšník, barmanka, taxikář, stánkař aj. přilítá velké úcty nepoživají - ale je možné se nepříznivě vyjádřit i o jiném povolání, pokud jeho reprezentant není vyhovující jako rodič. Zvláštní sociální skupinu, kde je pro učitele obtížné rozhodnout se, představují v současnosti **podnikatelé**; někteří jsou ve vážnosti, u jiných je obava z orientace dětí na *konzum* (sociálně též *připojenost k vekslákům a šmelinářům*).

Jak jsme už řekli, ektorie o rodinných příbuznostech konstruuje třídní učitel: viz např. zmíněný model kontrastně orientovaných a inteligentních bratrů podle rozdílu v inteligenci otce a matky, další model dvou bratrů, kde se rodina točí kolem úspěšnějšího, model věkového rozdílu mezi rodiči pro vysvětlení nadání aj.

Vývoj žáků a jeho odhad

Jame již zmínili částečně pod *Globálem*, v typech podle budoucího vývoje a sociálního zařazení, a figuruje také v odhadech intelektu, snahy a jejich kombinace (kde, přirozeně, nedostatek intelektu je považován za nejvíce limitující). K otázce prognózy se vyjádříme též později, v souvislosti se zvláštním souborem dat, vnuceným odhadem **studentů a nestudentů**.

Vývoj a odhad se přirozeně objevuje i v souvislosti s dimenzí zásahů učitele - jsou často dávány do **kauzálního spojení** (nebo v podtextu zazní naopak jejich nezávislost).

Čestnářka: *dvř byla nepozorná, teď se trochu zlepšuje* (Zuzka - 2); *neumí se vřdycky soustředit, ale to se trochu zlepřilo* (4); *v poslední době se začíná trochu krotit* (11); *tendence jít nahoru, být lepší* (Jarda - 20); *taky už se s ním dá líp dělat* (26);

dějepisárka: *zpočátku byly problémy s kázní, teď už se srovnal* (20);

třídní učitel: *tendence vzestupná, asi ho otec drží zkrátka* (8); *asi prospěla chlapská autorita* (20); *tendence ke zlepření* (25).

Samozejmě je reflektována i určitá neúspěšnost až beznadějnost: *zraje na propadnutí* (Marek); *adept na propadnutí* (třídní učitel o 7); *babička zájem má, ale asi to nebude stačit* (čestnářka o 25); *vyvede člověka z omylu, že ji někam dokopal* (třídní učitel o Zuzce - 2).

Nezávislé na zásahu jsou rozdíly v nadání, ale i jakási ambice, *směřování výř a cílevědomost*; vpádem je přirozeně sexuální *zranění*. I odhad potenciálních studentů nám ukáže, že se u řady žáků nedá rozhodnout a že se nevyklučuje buď *vypracování se* nebo prostě *přání a podpora rodiny studentské kariěre*. Příkladem relativní nezávislosti na známkách zde může být Franta Edison.

Větřinu dětí charakterizovali učitelé jako zlepřující se (zejména paní učitelka čeřtiny, ale i třídní učitel) - po prvním pololetí od převzetí třídy a práci s nimi: „*to platí pro všechny děti, zlepřují se individua, lepší se i kolektiv; prvního půl roku to bylo na abilitě, a přitom naučit musíte*“ (čestnářka).

Třída celkově a věková skupina

Komentovala je nejčastěji paní učitelka dějepisu: *neuměj se učit, jsou ještě mali, mravenci mrňaví, je jich všude plno, vykulení, když přijdou z prvního stupně; chce to čas*; včetně epistemologické komplikace věkem: *jsou rok od roku jiní, mohou jít nahoru ti, co byli dole, a ti druzí stagnovat*; ohledně zrání: *někteří nevědí, co se s nimi děje*.

Celkový popis třídy na závěrečné pedagogické konferenci jsme již citovali.

Chybění, nemoci, patologie

Chybění je ve výpovědích považováno přirozeně za jev, který znesnadňuje popis žáka. Nejčastěji ho uváděla paní učitelka dějepisu, stejně jako možné handicapy nebo obavu z patologie.

Nemoci a potvrzení o nemocích jsou vůbec brány nesmírně vážně, až s jakýmsi úlekem, a možná někdy i s přeháněním...

Názory ostatních učitelů

jsou citovány poměrně zřídka, i když ke komunikaci, byť druhu „small talk“, různě utroušených poznámek či *hlášek* zřejmě dochází v reálu častěji i mezi těmito třemi učiteli, kteří přitom nepředstavují vyhraněnou skupinku přátel ve sboru (třídní učitel se stýká mnohem víc s jinými učiteli a paní učitelka dějepisu se s ním ocitla v pedagogickém sporu ohledně žáků své třídy).

Kromě toho existuje již několikrát zmiňovaná instituce pedagogické konference, kde pohled na některé žáky zazní oficiálně; jinou příležitostí komparace jsou sdělení na rodičovských schůzkách.

Jak si i čtenář mohl všimnout (při transversálním čtení, sledování několika jednotlivých, častěji mnou citovaných dětí z učitelských popisů), je **shoda učitelů** v názorech na dimenze jako intelekt, snaha, často i kázeň, rodinné zázemí dost masivní.

Výraznější rozdíly se občas objevují v hodnocení **charakteru**, zejména mezi dějepisárkou a třídním učitelem, kteří této dimenze používají častěji (viz partii o rozdílech mezi učiteli, se zmínkou o *sympatiích*; ke shodě a neshodě v odhadu studentské dráhy speciální subkapitulu).

Češtinářka: *říkali jsme si panem učitelem, že je tajnosnubná* (Jitka - 10);

dějepisárka: *když se řekne její jméno, vstávají učitelům vlasy na hlavě* (o Vendule - 5, oblíbené třídním učitelem); *možná to některý kantory provokuje, ale on je spíš usměvavej* (Tomáš, 11, pro třídního křivák).

Vývoj poznání, otázky

zde zmíníme stručně, jednak proto, že explicitně stručný je, jednak proto, že implicitně či méně zjevněji prochází řadou jiných dimenzí: např. v podobě diagnózy změny žáka po zásahu či výchovném úsilí nebo *boji* - to ale zas nejde vždy pokládat za epistemologický závěr řádu **změny typu**, převrácení či upravení optiky. Někdy ovšem spíše ano: např. ve výroku „*docela správně kluk, až se ještě trochu srovná*“ (20), kde třídní učitel *bojem* zjistil, že žák patří v jeho typologii k „*hodným lotrům*“ a ne ke

„*slým lotrům*“. (Zcela zásadní je změna optiky třídního učitele v případě Venduly.)

Jiné téma diagnostiky změn představuje např. *dospívání*.

Nám proces skládání obrázku, vytváření typu žáka zachycen nemáme, i když k němu bezesporu docházelo. Už množství dimenzí samo naznačuje určité omezení myšlenky stereotypů a spíše procesuální charakter. Na druhé straně, bez další analýzy materiálu a hlavně bez dalšího, speciálně orientovaného výzkumu, nelze činit jednoznačné závěry. Jednak není asi záruka, že byly portréty žáků v popisech vypracovány opravdu procesuálně, takřka podle Hargreavesova modelu, jednak není vždy zcela jasné, nakolik jde o **portréty**.

U Woodse se totiž objevuje jedna poněkud záhadná poznámka: že v teorii podle Keddie (ové), de facto v teorii stereotypů, ke „*stabilizaci*“ typu u mnoha žáků ani *nedochází* (c. d., s. 175). Co to znamená? Že je zde popis žáka či vědění o něm omezeno na nespojené fragmenty projevů, na jakési cáry chování? Maximálně vztažené jen k diferenciaci? Takže takový dílčí popis by byl niž než typ? Otázka tak vlastně odkazuje k tomu, co je žádoucí a co je kulturně ceněný popis člověka. Jaká máme kritéria na psychiatrickou kazuistiku, jaká na literárního hrdinu, jaká na etnografický popis „domorodce“, jaká na školní popis?

Ukázky vývoje poznání o žákovi, pátrání i určité literárnosti či spíše poetičnosti jsme získali přinejmenším co se týče třídního učitele, s nímž jsem také hovořil nebo konverzoval opakovaně. Při rozhovorech „k popisům“ jsem se učitelů na změnu a vývoj názoru na žáka, ani na otázky, které si kladou, neptal.

Češtinářka: *něco mě tam nesedělo, asi ve srovnání s předchozí generací* (11); *svým způsobem zvláštní, ale nevím, v čem* (10);

dějepisárka: *kdybychom věděli, jaký rodinný zázemí...* (8); *zpočátku se jevil jako strašně roztomilej, doma přitom rodiče bezvadný, i babička, ale časem až nepřijemný pocit vlezlosti* (Arnošt - 9); *hodný, neodporuje vyučujícímu; divný, že při těch tvačkách - jestli ho kluci provokovali?* (16);

třídní učitel: *tuknete sem - sem, a přes debaty s ním jsem zjistil, že je jeho elektro-nické obzor dost omezené* (Edison - 17); *„Zajímavej detail“*, řekla, *to normální dítě neřekne* (Hana - 21); již citovaný případ s Vendulou: *nechal jsem se ovlivnit dojmem, že je to dítě flink /.../ a hlavně neukázněný, nepořádný a tak dále*, k čemuž připojuje, jak se v mladých letech učitelování spoléhal na první dojem a jak ho nerad měnil. *„Zatímco dneska, to se nenechám nikým ovlivňovat /.../, prostě podle mě je dítě takový a je takový v mém světě.“*

KOMENTÁŘ DIMENZÍ: SROVNÁNÍ S WOODSEM

Pokusme se nyní po přehledu dimenzí o prvé závěry - jejich rozvinutí bude následovat prostřednictvím srovnání učitelů a dalších partií textu.

Při probírání *Vývoje poznání* jsme řekli, že četnost dimenzí nemusí automaticky znamenat procesuální, nestatický charakter stanovení typu. Na druhé straně počet dimenzí ovšem naznačuje, že mezi nimi existují nějaké vazby: nadřazenosti (několik

projevů - jedna vlastnost), kauzality (chování po zásahu učitele), kontrastnosti (*hodnota* žáka na hodině, ale *při rvačkách* o přestávce), sčítání „faktorů“ (inteligentní plus snaživý), kvalitativní změny pojmu při jeho stupňování (přehnaná *snaha - kázeňsky* nevhodné vykřikování) a mnoho dalších, mnohem sofistikovanějších.

Zdá se tedy, že i když některé operace mohou pod labelování spadat (koneckonců, je to také logická, poznávací činnost), současně tuto oblast labelu přesahují (jinými slovy, nejde zde jenom o přiřazení příznaků žáka ke spojovací nálepce). Přinejmenším v tomto, logickém slova smyslu, bez zachycení vývoje poznání v čase, lze říci, že je v něm „proces“ či „dynamika“.

Bohatost sémantického rozlišování je skutečně nápadná, když se zaměříme ne na pouhou generalizaci jednotlivých dimezí a subdimezí do co nejmenšího počtu kategorií, ale spíše si všimneme jejich rozdílů, přechodů, prolétání, skládání a zjemňování.

Jde tak vlastně též o určitou orientaci badatele, a to na **učitelskou znalost** či **poznání**, ba přímo epistemologii; na jejich profesionální, ale - ve srovnání s oficiální, institucionalizovanou psychologií a sociologií - tzv. laické či naivní postupy, na jejich **lidoznalectví** (a nehezkým novotvarem bychom řekli „děťo - „ a „žákoznalectví“). Jde o jinou orientaci než na údajné vyústění této znalosti, resp. na její připoutání ke kritikou předem odhalené funkci školy. Vezměme si třeba takovou nenápadnou větičku, výrok dějepisárky, „*když se mu chce, tak se přimutí*“: vyjadřuje se v ní etnoteorie vůle, která operuje s dvěma vnitřními instancemi, jejich interakcí mezi sebou a různým vztahem k třetímu objektu zájmu a ke čtvrtému prvku, učitelské autoritě.

V pozdějším období Woods na orientaci k „*teacher knowledge*“ upozorňuje a cituje mj. Eisnerův pojem **connoisseurship**, tedy znalectví, expertství (v nepejorativním slova smyslu) s jeho epistemologickými zvláštnostmi.⁶⁾

Woods v této novější práci také spojuje učitelskou epistemologii s hnutím *akčního výzkumu*. Jak jsme již poznamenali, náš dojem ze situace, kde toto hnutí ustaveno není, je, že už podstatou instituce zde předchází výchovná akce výzkumu. To znamená, že zde neexistují momenty „čisté“ investigace (viz citované pátrání třídního učitele, *vyptávání se* dětí, spotánně zadanou sociometrii, nebo prvky pedagogické *hry*), tím méně pak, že výchovná akce je něčím miň nebo že není o nic opřena.

Opusťme však pozdního Woodse a vraťme se k ranému - nicméně pokračujme v tvrzení o výskytu speciálně, výzkumně orientovaných postupů. Kromě nich, nepříliš častých, spíše vzácných, se v popisech objevují úvahy, hypotézy, spekulace, etnoteorie **nad mimochodem získanými poznatky**. V tom ale ještě nespočívá pointa.

Ta je v tom, že neučitelskému laikovi (výzkumníkovi) není vůbec jasné, proč vznikají, k čemu fungují, jak vůbec mohou vstoupit do výukového nebo výchovného prostoru. K čemu slouží elaborace rodinných podobností? Co se zjištěním špatného rodinného zázemí, když stejně nemůže vystupovat ani jako motiv pro podstatné zmírnění přísnosti známkování, protože by narazilo na (i dětmi vyžadovanou) *spravedlnost* vůči ostatním?

Z určitého hlediska lze k tvrzení raného Woodse o malé znalosti žáků paradoxně

říci, že se tato znalost v některých bodech jeví až **zbytečně velkou, působící téměř luxuálně**. Tím se ovšem současně potvrzuje a Woodsovi dává za pravdu v určení toho, *pro co se tato znalost jeví jako zbytečná* - pro to, co se ve škole dělá. A co se ve škole dělá? To je otázka, k níž se ještě později vrátíme.

Prozatím budeme ještě pokračovat v sérii úvah o **jednoduchosti** typů jako jejich stereotypnosti.

Nebudeme zde provádět re - interpretaci Woodsovy ukázky popisu žáků, kterou získal do anglického učitele, ale podívejme se na dimenze, jež podle Woodse učitelovy výroky vyčerpávají: 1. *introvertovaný, nemá co nabídnout vs. živý, slibný*; 2. *vstřícný, snaživý* nebo *prima vs. primitivové, co kecají za zády*.

Na základě analýzy dimenzí českých popisů bych si však dovolil tvrdit, že zde nedošlo jen k výběru jednoduchých aspektů z bohatých individualit.

Přirozeně, že jde o jakousi **redukcii**, ale samy uvedené parametry či dimenze jsou **dost komplexní**, složené a odkazující na několik stran či kontextů. Např. taková *živost* může zahrnovat reagování na učitelovi podněty, ochotu pustit se s ním do *hry*, včetně oné oblíbené *jiskry* (oblíbené ostatně nejen ve škole, ale ve většině společenských prostředí); interakční a *estetický* zážitek bývá provázen i oceněním rychlého, *pohotového*, brilantního intelektu, který zas většinou usnadňuje vedení hodiny a dává lidské i pedagogické zadostiučení; konečně ho lze považovat za projev *zájmu a snahy* - tím by se přešlo v druhou dvojici (vstřícnost vs. kecání za zády).

Nevyvracíme tím ovšem dvě námítky. První spočívá v tom, že k ideji stereotypu patří nejen ochuzenost vůbec, ale právě **chudost komplexnosti**, onen pohyb „stereo“, kolem „tělesa“ (v řecké etymologii), když se pod nálepkou automaticky k sobě přidělí různé stránky: tak Němci jsou stereotypně blondýni, tlustí, úřvaní, bez smyslu pro humor, hrubí a přitom sentimentální, pijáci piva...; premiant Karel je inteligentní, *snaživý*, chování v pořádku, vzhled v pořádku, s dobrými rodiči... (což je ovšem pravda, které Karel sám vychází vstříc a akceptuje veškeré školní hodnoty). Šlo by snad hovořit o rizicích generalizace (zvláštního logického druhu, který jsme popsali) a s ní spojeného jakéhosi apriorismu, očekávání, která se ve skutečnosti nemusí naplnit.

Druhá výhrada se týká toho, zda Woodsův učitel žádné jiné dimenze než uvedené, opravdu nepoužil - byť zmíněné mohou být komplexní a pokrývat dost velkou oblast.

Nejprve lze poznamenat, že samo stanovení **stručného** až jednoslovného typu nemusí vždy znamenat jen negativní redukcii osoby a osobnosti, ale i její jisté vystižení, **invenční zkratku**: tak např. naše *typické typy* jako *bulík, samorost, tajnosmubná*, ale i přezdívka *Edison* aj. mohou mít v prostředí poznávací kvalitu, kterou nelze apriori odmítnout.

Jistě, existuje zde druhá stránka věci, nakolik se posuzování dětí točí kolem několika a jen několika školských parametrů - k tomu by ovšem bylo třeba podrobněji *analyzovat* a *propočítat* oněch 3x25 popisů, vést patrně i speciální rozhovory o dalších možnostech třídění než jsou naše dimenze, sledovat pedagogické konsekvence stanovení typu apod. Na základě spíše předběžné, matematicky a graficky nedoložené analýzy lze zopakovat hypotézu o modelu **intelekt x snaha (kázeň... charakter)**, ze subkapitoly o kázní, o němž předpokládáme, že vystupuje nejčastěji, resp. že téměř

nikdy nechybí, a že je východiskem či pravidlem pro vznik eventuálních výjimek.

Sám tento model je **stupňovitý**: jednotlivě intelekt či snaha mohou být nezmiňeny, když je jeden průměrný a druhý dominující (intelekt ale, byť zprostředkovaně, přece jen vystupuje, i jako průměrný, častěji, např., „*není hvězda, ale snaží se*“); kázeň se připojuje, když je nesouhlasná se snahou (přehnutí do hyperaktivity nebo pasivity) či dokonce jejím opakem (nezájem, provokace), a může přecházet v kvalifikace povahy a zejména charakteru, někdy relativně zmírňujícího, omlouvajícího, ale zejména odsuzujícího druhu (tyto kvalifikace samozřejmě mohou vystupovat i nezávisle či samostatně, pokud jsou dominujícím rysem, jež učitele zaujme z poznávacího nebo morálního hlediska).

Stupňovitost pro anglický model dvou polarit jsem dodatečně zjistil (pokud člověk může věřit svému dojmu, že „*tohohle jsem si na první čtení nevšiml!*“) i u Woodse: podle něj, když nemá žák „*co nabídnout*“, když není „*živý*“, „*slibný*“, přejde se do druhé osy, s pozitivním pólem „*vstřícnosti*“, „*snaživosti*“, resp. „*přijemnosti*“ - při její absenci se na jejím negativním pólu nakonec objevují oni „*primitivové, co kecají za zády*“.

To by odpovídalo i námi zkonstruovanému vzorci, ovšem s tím, že nad rámec Woodsova postupu existují kombinace i do jiných typů, určité **kontratypy**: „*mohl by, ale nesnaží se*“; spíše bych se proto přimlouval za vycházení současně z intelektu x snahy, než z intelektu samého, jak se tomu zdá být u Woodse.

Na druhé straně jsou ovšem Woodsovy polární dimenze, z nichž jsme si dovolili výše v textu zvlášť analyzovat pól „*živost*“ a „*slibnost*“ komplexnější než v našem modelu. V našem je třeba ještě vztáhnout členy modelu kauzálně k **prospěchu** a k **možnostem a mezím žákova vývoje**, a k jeho **zařazení do třídy**.

Rodinné zázemí pak vystupuje jako další faktor vysvětlení (a případného „omluvení“) žákovy školní pozice.

Náš model se obsahově blíží i jiné Woodsově kategorizaci, k níž dospěl v téže kapitole analýzou slovních vysvědčení. Ta podle něj obsahují následující témata:

1. *Character and personality* (Charakter a osobnost)
2. *Ability* (Nadání, schopnosti)
3. *Behaviour and attitude* (Chování a přístup)
4. *Standard and rate of work* (Norma a odevzdaná práce). (C. d., s. 186)
(Chybí rodiče - ti se přirozeně na vysvědčení nevyskytují.)

Současně je ovšem jasné, že náš model všechny zmíněné učitelské dimenze nevyčerpává. V čem a jak, si ukážeme při diskusi dalšího Woodsova tvrzení.

Týká se **dekontextualizace** slovních vysvědčení od reálné interakce, v níž se podle autora objevuje - na rozdíl od vysvědčení - přesah učitelských hledisek za proklamaci edukačních ideálů. V našich učitelských popisech žáků je interakce skutečně zachycena - i když samozřejmě hlavně v aspektu vztahu žákova chování vzhledem k požadavkům a zásahům učitele. To Woods vyčítá jaksí v druhém kroku a už spíše učitelským konceptům interakce: výčetka je pak ještě v třetím kroku spojena s kritikou

údaného odhlížení od jiných situací, v nichž žák může vystupovat jinak, a od jeho mimoškolních zájmů.

Přes převahu výroků o práci a chování na hodině a o přiměření žáka k práci v našich popisech existuje řada sektorů, které se tomuto rámci vymykají: viděli jsme to u zvláštních nadání, u *rozumové zralosti*, u *směřování výš a cílevědomosti*; další představuje *disiplína*, pro své měnící se formy a normy znamenající někdy kulturní střet; svým nejednoznačným způsobem může představovat respektování osoby žáka i *vzdání se nějaké výchovné nebo výukové ambice* (často to ovšem ze strany učitelů bývá považováno vlastně za **nejhorší trest**.)

Sama situace interakce pak vypadá - více než podle Woodsova tvrzení - jako pronikání onoho „*teacher context*“ (kontext učitelský, oblast vyučování a praktické akce) a „*educationist context*“ (kontext vychovatelský, oblast výchovných ideálů, v akci vstupujících do vyjednávání se žáky a do kompromisů): viz u nás například zmíněné **morální lekce** o práci ze snahy a kázně. V tomto ohledu naše zjištění připomínají výsledky analýz „*skrytých osnov*“ u amerických antropologů výchovy, zde speciálně u LeCompte(ové)⁷⁾, podle níž jsou žáci připravováni na situaci reálné **práce** a „*dopředuho*“ **kontextu pracoviště** (přesnost, pořádek, docházka, schopnost se podřídit či poslechnout aj.).

Kromě toho však existuje ještě celá řada relativně oddělených morálních akcí, s pracovní disciplinou spojených velice volně, jako již citované korekce chování v jeho ryze morálním aspektu (nelhat, nekrást, nebit slabšího aj.), *dávání* určité *podpory*, *vzdání sebevědomí* nebo naopak *přistihování hřebínku*, *dávání do figury*, které směřují k jakýmsi zásahům na úrovni identity osobnosti; speciální rubriku tvoří žáky oblíbené učitelské *povídání o životě* (včetně toho, *jak to bylo dřív*).

Není také úplně jisté, že **přesah** výchovného úsilí školy **do společnosti** pomocí ideálních typů představuje vždy nutně 1. nějakou ryze negativní diferenciaci a 2. reprodukci budoucích členů technokratické společnosti. Učitelská anticipace žáka do *budoucí politiky*, *herečky*, *tělesně pracujícího* nebo „*praštěného génia*“ jsou i neutrálními, deskriptivními typy, vystihujícími určité potenciality nebo sílu dítěte - na druhé straně je třeba připustit, že např. ke zjištění talentu a ocenění Venduly bylo nutno se vzdát obvyklých školních kritérií a že její nadání není zdaleka všeobecně akceptováno.

Vztah školy ke společnosti (druhý bod) pak samozřejmě závisí na konkrétním vývoji školy a společnosti. Pro některé hodnoty u některých sociálních skupin se může dokonce zdát, že škola vystupuje spíše jako strážce tradičních hodnot, a tedy konzervativně až anachronicky: máme na mysli nejen nejasnosti v posuzování podnikatelů jakožto rodičů, ale i obecnější preferenci všech společenských činností, které vyžadují (ať už objektivně či ne) delší přípravu, studium nebo kvalifikaci, a představují tak většinou „*solidní*“ profese a řemesla než ad hoc specializace či využití tržní příležitosti („*Možná i student, něco nenáročného, pak třeba **pucflek v bance***“).

Věnujme se nyní podrobnějšímu osvětlení problematiky dimenzí srovnáním popisů tří učitelů.

ROZDÍLY MEZI UČITELI

Jednotliví učitelé se nevyjadřují v podaném obrazu dimenzí stejně. Na většinu rozdílů jsme již upozornili v průběhu probírání obsahu jednotlivých dimenzí.

Kdybychom měli tyto rozdíly sumarizovat, dostali bychom v nejstručnější a možná příliš kontrastní podobě tato hesla.

Paní učitelku češtiny by charakterizovalo „**Naučit musíte**“; paní učitelku dějepisu „**Naučit musíte**“ & „**Tolerovat**“; třídního učitele („**Naučit musíte**“) & „**Netolerovat**“.

Věnujme se nejprve dvěma přídavkům „tolerovat“ a „netolerovat“. Týkají se zejména oblasti *charakteru a povahy*, jako neodvozených jen z pracovního, vyučovacího procesu, nebo spíše nesvoditelných jen do něj: dalo by se říci, že jde o vystihování *osobnosti* a rozvíjení *sympatií* nebo *antipatií* k ní, souhlasu nebo nesouhlasu s její podobou. U dějepisárky a třídního učitele je vztah k žákům emotivně vyhraněnější a svými popisy jim jdou, jak se lidově říká, víc „*pod kůži*“.

Paní učitelka dějepisu ovšem zaujímá spíše tolerující nebo zdrženlivou pozici v případech, kdy nesouhlasí s nějakým povahovým rysem - někdy ho vysvětluje, zmírňuje, omlouvá za pomoci konceptu **dětskosti** žáků nebo, zejména, znevýhodňujícího *rodinného zázemí*. Svou výhradu patrně nenechá dojít vždycky na úroveň korekce chování. Asi se i častěji než ostatní dva učitelé obává patologií a handicapů dětí.

Pro tuto paní učitelku vystupuje Zuzka (2) následovně: „*Řeknu to lidově, je rozmazlená, prosazuje se za každou cenu; chodí dobře oblekaná; v učivu průměr, hvězda to není; nesnese kritiku, je urážlivá, povahově je Vladka(1) nad ní; hlásí se, snaží se, upoutává na sebe pozornost, ale není to pro třídu; není úplně špatná, ale tyto rysy převažují; má pěknou tvářičku.*“

Zuzka sama, když se v rozhovoru se mnou o paní učitelce zmínila, nazvala ji „*slušnou*“ (způsoby jednání, ne „průměrnou“ či „ucházející“), v podtextu znělo její oceňování jako společenského ženského či dámského vzoru vystupování.

Třídní učitel v kvalifikaci Zuzky nakonec skončil na *exhibicionismu* (neztratil přitom poznávací zájem na této žákyni), ale pokoušel se předtím o morální korekce: „*vzal jsem si ji stranou řekl jsem jí, že se mi to k ní nelíbí, jako k holčičce.*“ Jeho vystupování je - v žakovské terminologii řečeno - „*přísnější*“. To je jedna stránka, doplňující to, že je - opět v žakovském posuzování - současně „*legrační*“, „*srandovní*“. Zajímavé je, že se obě stránky spojují v tom, že dokáže ve své *přísnosti* a *naštvaní* rozehrávat **scény** (bez pejorativního významu, dramaticky chápáno), které děti mají rády jako **události**, jako to, že se něco napínavého a velkého **děje**: „*To je takový zajímavý, obzvlášť v naší třídě, je z toho vždycky nějaký průšvih /.../, protože máme takovýho přísnýho pana učitele.*“ (Jarda, 20)⁸⁾

Jak jsme již řekli, tento učitel vidí zbytečně skromně svou přednost pouze či spíše ve výchovné sféře, frázovitě řečeno, ve „*formování osobnosti*“, možná stejně frázovitě, ale v jiné terminologii v „*managing identity*“ některých žáků (viz již citované kroky jako *přistřihování hřebínku, dodání sebevědomí, podpora*, nebo to, čemu se říká „*pravé slovo v pravý okamžik*“, „*le mot juste*“).

Paní učitelka češtiny, která v hodnocení žáků operuje v kontextu školní práce bez větších přesahů do osobnostní sféry, zas proto může Zuzce za snahu dokonce na známce přilepřit. I když se s ostatními učiteli shoduje na nadměrnosti Zuzčiny snahy, negativní dopad nevidí v charakterovém či osobnostním, ale právě v pracovním kontextu: „*strašně aktivní, až to přehání, rychlá na úkor kvality, chce být první hotová*“.

Ze stejného důvodu (protože věc v morálním kontextu neposuzuje, resp. protože udržuje hranice ryze pracovního kontextu - viz např. brsknutí pojmenování a odmítnutí *kukučů* Venduly, která to na ni *zkoušela*) nemá ani žádný problém s *vlezlostí* takového Arnošta (9), jež její kolegy obtěžuje.

Podporu těmto úvahám poskytují výsledky procedury, jíž jsem se snažil podrobit učitelské popisy odhadu sympatií, antipatií, ambivalence a relativního neutralnosti či nezájmu vůči jednotlivým žákům. Nepovažuji ji však za spolehlivou: když jsem totiž předložil svůj odhad validizaci třídním učitelem (s nímž jsem byl v užším kontaktu), ukázalo se, že jsem se zhruba v polovině případů zmylil (možná ne zcela, neboť zámeř mluvěcího není v jazyce rozhodujícím kritériem významu, ale přesto ...).

Zajímavé však bylo především to, že jsem v popisech od paní učitelky češtiny nemohl téměř nikdy postoj stanovit: **tón** byl vždy onou směsí familiárnosti, nadhledu a jakési drsné, někdy skeptické, základní přichylnosti: „*Nadaný spis průměrně než podprůměrně, ale je to lump hroznej, nesoustředěný, otravný, ted' trochu zkríslejší*“ - to by mohl být žák, který jí z třídy dost vadí, ale lze mluvit o *zřetelné sympatii* nebo *antipatii* u podobného vyjádření?

Jen pro zajímavost a s rizikem velké nepřesnosti: zhruba pro 16 žáků z 25 (64%) se ostatní dva učitelé shodli ve svých postojích, z ostatních byli 4 sympatičtější učitelé dějepisu a 5 třídnímu učitelé.

Problematika **tónů řeči ve škole** by stála za zvláštní výzkum, jenž by mohl přinést některé zajímavé indikace nebo symptomy pro lepší pochopení této instituce. Tak se například zdá, že zde funguje **mimo jiné** jakýsi jazyk pedagogických klíšé, to, čemu, Francouzi říkají „*langue de bois*“ (*dobrý kolektiv, špatné nebo podnětné rodinné zázemí, oblíben v kolektivu, kázeňské problémy* aj.), který ovšem navzdory jakémusi ideologickému patosu může být **někdy** používán dost věcně či technicky, vystihovat konkrétní situaci. Dále zde existuje **tón zaměstnanců instituce**, kteří mají na starosti klienty - druhu, jak mezi sebou hovoří třeba prodavačky o zákaznících: ten je ovšem provázen jakousi **výchozí akceptací** (asi jako když v jedné Hrabalově povídce mohou říct „*Darebáci!*“ na adresu místních vojáků, střílejších na kopci, pouze vesničané a ne cizí návštěvník); žáci a učitelé spolu patří do stejného prostředí, jsou ve stejné instituci, řekli bychom na stejném pracovišti.

Než přejdeme ke komentáři jádrové části „*Naučit musíte*“, je třeba říci, že žádný ze zmíněných rozdílů neznamena sebemenší **hodnocení stylů** z mé strany. Nevím, co je lepší jaksi principiálně či dlouhodobě, ani z hlediska aktuálního prožívání školní docházky. Ze spíše náhodných zmínek (neboť jsem pátral po jiné osobě učitele) v rozhovorech s dětmi lze říci, že ten raději to, jiný ono. Co je asi opravdu dobré, je to, že pro žáky třídy existují (přínejmenším) tři stylově různí učitelé, z nichž si mohou vlastně vybrat.

ŠKOLA JAKO PRACOVÍŠTĚ

Výraz „*Naučit musíte*“ zazněl od paní učitelky češtiny - že jsme za slogan jejího stylu nepřipojili žádný dovětek, neznamená, jak jsme právě řekli, že je pro žáky méně přínosná. V aspektu vyučování je zjevné, jak jí vyjádřené dimenze a subdimenze artikuluje obor, jeho didaktiku a žákovský pól; že precizně popisuje situace hodiny včetně strategií z obou stran, jak v pojmech jako je kázeň v pracovním významu vystupuje výchovný a kulturní náboj. O výchovném aspektu v jeho užším vymezení na osobnostně akcentovaný vztah mezi žákem a učitelem pak zas lze říci, že určitá „techničnost“ a nevstupování do osobnostního sektoru žáka může být pro některé z dětí vhodné.

Pointa je však v tom, že výrokem „*Naučit musíte*“ vyjádřila paní učitelka aspekt, který je výchozí a podstatný i pro zbývající dva učitele, i když u nich nezaznívá tak často (u třídního učitele) nebo není tak výrazný tím, že má širší okolí ostatních dimenzí (dějepisárka a třídní učitel).

Toto tvrzení odpovídá i již představenému modelu *intelekt x snaha (kázeň... charakter)*, jenž je jakýmsi vymezením podmínek právě toho, jak jsou děti učeny a naučeny. Učitel, který žáky nenaučí, nepřipraví pro jiného učitele, nedá jim *základy* pro pokračování, neposune je za rok v předmětu tam, kam má - není v prostředí školy žádným učitelem. Podobná představa zazní někdy i od dětí, které si nemusí být vědomy celého rejstříku praktické užitečnosti poznatků ani všech jejich souvislostí uvnitř předmětu, ale cítí, kdy se něco naučily a kdy ne.

Škola není jen přípravou na pracoviště, je už sama **pracovištěm**, v nejrůznějších aspektech. Pracují zde žáci, pracují zde učitelé, a obojí jsou podle výsledků práce posuzováni; ti druzí pracují na tom, aby pracovali ti první a aby je naučili pracovat.

Leitmotiv práce nevylučuje emoční osobní kontakty, resp. osobnost kontaktů - ostatně na jiných, „dospělých“ pracovištích také ne. Ve škole je privátnosti, osobního aspektu více než jinde, podle Woodse. Jenže podle našeho názoru škola nevystupuje jednoduše jako veřejná, byrokratická instituce s příměsí či sektorem privátnosti, jak to naznačuje Woodsův výrok, že *učitelé nejsou roboti* („robot - like“, c. d., s. 197).

Z určitého hlediska lze říci, že škola je naopak už ve své podstatě, ne v odchylkách či lidských selháních robotů a byrokratů, založena na osobním působení - od upoutání pozornosti třídy až po zásah do identity jednotlivých žáků. Vyplývá to ze specifiky její práce a je to pro ni specifické (na rozdíl od jiných pracovišť, kde lidé nejsou učeni pracovat, ale už pracují atd.). Přitom jde ovšem o specifiku v rámci práce, a to možná ve značné části práce **skupinové** či **většinové** (ne nutně orientované na dynamiku vztahů ve skupině, ale na pokrok většiny třídy).

Tvrzení o motivu pracoviště je banální. Ne vždy se však ví o váze či síle tohoto aspektu, o jeho charakteru samozřejmého předpokladu. Pokud by nejrůznější inovační snahy tento aspekt nerefletovaly, nějak se s ním nevyrovnávaly, zněly by naivně.

POTENCIÁLNÍ STUDENTI A NESTUDENTI

Na již naznačenou možnost žáků „vybrat si“ učitele (na shodu a různost učitelských stylů a sympatií k žákům) a na problematiku učitelského odhadu jejich vývoje, navazuje následující materiál. Tématicky v něm jde o klasičtější otázku diferenciací, byť v tomto školním uspořádání nepředstavuje žádné organizační dělení třídy.

Materiál byl získán jako vnucená volba, při níž měli tři učitelé říci pro každého z 25 žáků třídy, zda bude „studentem“ nebo „nestudentem“. Zmírnění alternativy S - NS představovalo „možná“, „asi“, „spíš“ (S?, NS?).

Pro první uvedené údaje sčítáme tyto zmírněné odpovědi s hlavními (S+ S?, NS+ NN?). Všichni tři učitelé se shodli na 14 žácích, tj. na 56% třídy. 6x šlo o shodu na „studentství“ (S, S?), 8x na „nestudentství“ (NS, NS?).

Za budoucí studenty považovala češtinárka 11 žáků (8S+ 3S?), dějepisárka 9 žáků (7N+ 2S?), třídní učitel 15 žáků (7S+ 8S?).

Celkově si nebyla češtinárka jistá 3x (3? dohromady u S a NS), dějepisárka 5x, třídní učitel 8x.

Tyto údaje lze dost těžko hodnotit a interpretovat. Je zhruba poloviční shoda všech tří učitelů velká nebo malá? Je ale asi lepší, že se na polovinu neshodli, než kdyby se na všech shodli: každý téměř druhý žák je považován někým z učitelů za potenciálně někoho jiného, než ostatními dvěma.

Podívejme se ještě ve zkratce na to, nakolik je predikce studentské dráhy závislá na známkách.

Prospěch v předmětech (čeština, dějepis, matematika v pololetí) přitom dělíme na přímo 1 nebo 2 a 3 nebo 4. Češtinárka dala 9x 1 nebo 2 (16x 3 nebo 4), dějepisárka 11x 1 nebo 2 (14x 3 nebo 4), třídní učitel 13x 1 nebo 2 (12x 3 nebo 4).

Všech 100% (9 žáků), kteří dostali 1 nebo 2 od češtinárky, budou podle jejího odhadu studenty; u dějepisárky 73%, u třídního učitele 85%. Při známce 3 nebo 4 je to u češtinárky 13% (2 případy studentů ze 16 případů trojek nebo čtyřek), u dějepisárky 7% (1 případ studenta při 14 udělených trojkách nebo čtyřkách), u třídního učitele už 33% (4 studenti při 12 trojkách nebo čtyřkách). Pro větší přesnost doplníme, že tyto výjimky, masivní zejména u třídního učitele, se nikdy netýkají známky 4, ale jen 3 - přesto jsou jistě velice pozitivním prvkem. (Komplementární data neuvádíme.)

Výsledky naznačují relativní rozhodnost paní učitelky češtiny pro obě prospěchové skupiny, rezervovanost paní učitelky dějpisu vůči dobrému prospěchu a velmi široký, třetinový díl pro studenty - trojkaře u třídního učitele. Takto popsané rozdíly nemusí nutně vyjadřovat fatalistický či deterministický vs. pesimistický vs. optimistický pedagogický sklon v posuzování vývoje - mohou odrážet i různý způsob zacházení se známkou.

Když se u třídního učitele, u něhož jediného jsme validizovali náš odhad, podíváme ještě na vztah mezi známkami a sympatiemi, zjistíme, že jeho sympatie jsou podle prospěchu, známek, děleny zhruba půl na půl.

Při srovnání sympatií a odhadu studentství zjistíme, že je vazba silnější; potenciální nestudent se přitom se zhruba stejnou pravděpodobností ocitá mezi oblíbenými i neoblíbenými (student ovšem častěji případně k oblíbeným).

Otázkou zůstává, co označení sympatiemi znamená pragmaticky: asi z něho nemusí vyplývat větší věnování se žákovi, možná i naopak. Rozdíl ve zmíněných dvou „korelacích“ sympatií (s prospěchem a se studentstvím) však může upozornit na přesah školního prospěchu prostřednictvím takových širších parametrů žáka, jako je například jeho **kultivovanost** (termín učitele).

Přirozeně, že údaje při tak malém počtu považujeme za podnět k úvahám a ne za závěry.

OTEVŘENÉ PROBLÉMY

Po přehledu, komentování a srovnání dimenzí popisů žáků může čtenář stejně jako autor cítit určité zklamání: asi i pro kontrast s několika kazuistikami, které jsme prezentovali jako vstupní, jež ale byly v řadě ohledů nejen zábavnější, napínavější, ale i úplnější či výstižnější - zachycovaly žáky nad popis charakteristik v událostech jejich školního osudu, v krocích učitelů, v reakcích i ve vlastní, nezávislé orientaci žáků.

Cesta podrobné **analýzy kazuistik**, možná více elaborovaných, sestavených za diskuse o žácích s učiteli, zachycování známkování a prospěchu, pozorování na hodině, rozhovorů se žáky a jejich rodiči a tak podobně, mi také zpětně připadá metodologicky vhodnějším prostředkem sledování problému typů a stereotypů než sama analýza popisů - je to ale cesta i mnohem pracnější, vedoucí až k **biograficky a školně biograficky** založenému pohledu na žáka.

V takových kazuistikách by pak bylo možné zjišťovat „praktické abstrakce“, „zúžování“ dimenzí na jeden odstín, sumarizující místa, kde učitelská akce (např. pro nastolení klidu na hodině), hledisko instituce (např. vysvědčení) vede k redukci širšího poznání o žákovi a k jednoduššímu hodnocení nebo závěru o opatření; současně by se ovšem vyjevila i místa, kde se poznávací proces najednou rozbíhá a narůstá do překvapující a nemotivované (?) šíře (viz třeba náš dojem z nadbytečnosti či luxurnosti některých poznatků o žákovi, pokud bychom je posuzovali z hlediska byrokratické i technologické racionality).

Obecně by se tak jednalo o zjištění **místa a funkce poznání žáka ve výukové a výchovné akci**.

Popsal by se tak lépe i sám proces učitelského typizování, jak to požadovala Hargreavesova koncepce. Woods v kapitole o slovním vysvědčení proti Hargreavesovi namítal, že naopak jeho model může být redukující. V tom smyslu, že mu hrozí, že půjde do stále větších detailů poznávání a uniknou mu přitom právě ty velmi obecné, reálně redukující a prakticky rozhodující vzorce, spojené se školskou akcí a regulací, **s mocí**.

To je bezesporu riziko, ale při orientaci právě na něj by se mu dalo při zobecňování

kazuistik vyhnout, resp. bylo by přesně konstatováno. (Dalším teoretickým problémem zůstává ten, jež jsme již jednou zmínili - jaká je vlastně kulturní norma a ideál ve znalosti našich bližních? Jaká je, **komparativně**, v pedagogickém vztahu, jaká je v lékařském, jaká je v psychotherapeutickém, jaká je v rodinném, jaká je v pracovním, jaká je v „literárním“? Práce na tomto poli je zcela otevřená.)

Upozorníme v závěru textu na některá (ne všechna) témata, která by podle našeho názoru měla či alespoň mohla k vlastní práci na analýze kazuistik vstupovat nebo ji odkloupat a doplňovat.

Jde o téma vztahu kultury žáků a kultury učitelů, s otázkou morální výchovy, a o téma učitelských ideologií, opíraných analogicky ke kazuistikám žáků o biografickou šíři informací. K těmto dvěma tématům se vyjádříme ve stručných poznámkách a se zájmem metodologické inspirace.

ŽÁKOVSKÁ A UČITELSKÁ KULTURA

Logicky se vnučujícím protějškem učitelských typizací žáků jsou žákovské typizace učitelů. Některé charakteristiky popisu učitelů jsme výběrově zmínili - viz „*slušnost*“ dějepisárku nebo „*přísného*“ a současně „*srandovního*“ třídního učitele ve výpovědích žáků. Kvalifikací ale existuje mnohem víc a šlo by z nich jistě sestavit souhrn dimenzí pro komparaci s učitelskými.

Speciálním problémem by zde bezesporu byla žákovská recepce různých učitelských označení žáka a dále stylů z hlediska identity (např. různých forem „*jít pod kůži*“, „*vstát se v dětech*“ nebo naopak jejich relativní absence).

V souvislosti s „*průšvihy*“ třídy a „*scénami*“ učitele (chápat dramaticky) jsme sugerovali možnou návaznost tohoto učitelského prostředí na dětskou oblibu *dění*, *akce* „*action*“, jež se ve třídě objevuje zejména ve formě *vln* - nejde o žákovský sluhotermín, ale o mnou použitý výraz, přejatý z oněch známých jevů na sportovních stadionech. *Vlny* jsou interakční události hromadného charakteru, probíhají poměrně nárazově a jejich diváci jsou současně jejich aktéry, mají tedy jakýsi bachtinovský karnevalový aspekt (např. různé hry o přestávce, škádlení se, vyprovokování rvačky). Kromě *vln* jsem identifikoval ještě tři další formy relativně autonomního života či spíše kultury třídy: *party*, *kamarádství* a *lásky*.

Pro pochopení popisů jednotlivých žáků by bylo důležité zjistit, nakolik jsou vidění právě prizmatem určitého vztahu dvou kultur a jak je tento vztah sám utvářen.

Randy Woods v textu o slovním vysvědčení hovoří o *kulturním střetu* či *srážce* („*culture clash*“), pozdní zas o budování „*middle ground*“, na němž se obě strany shodnou. Návaznost scén na *vlny* by byla vtipným krokem druhé sorty, využitím dětské kultury pro působení via *middle ground*.

Namozřejmě se obě woodsové podoby vztahu kultur proplétají. Kritickým momentem je zřejmě dospívání, kdy děti přecházejí do stejné kategorie, v níž byli zatím namoceni učitelé; neuragickým bodem v tomto momentu je pak asi sexualita, sexuální chování žáků.

Pro přiblížení je asi třeba rozlišovat mezi dětskou kulturou a kulturou *dnešních dětí*. Zdá se například, že učitelům ani tak nevdají prvky dětské kultury, pokud jsou

jaksi „ještě dětské“ nebo tradičně dětské. Samozřejmě, že nemají rádi rvačky mezi kluky a zasahují proti útokům silnějšího na slabšího, tím spíš devátáka na pátáka. Podobně odsuzují univerzální a věčné nedostatky charakteru (viz citované *křiváctví pro sebe, neupřímnost* aj.). Na druhé straně jsou ale některé specifické, ne zcela univerzální rysy dětské kultury důvěrně známy, akceptovány a někdy i oceňovány; ostatně třeba takové „porvat se kvůli holce“ (situace, kterou třídní učitel klukům doporučil řešit podáním si ruky s „Do smrti dobrý!“) existuje často v některých sociálně kulturních prostředích i u dospělých.

V tomto aspektu by tedy šlo o jakousi šíři v chápání dětské kultury a apelu na sociální dospělý korelát či „řešení“.

Tím se ale současně naznačuje aspekt druhý: dětská kultura je od počátku nahlížena prostřednictvím nějakých kulturních ideálních typů (byť jejich rozsah či pluralita mohou být různé veliké), které teď míním jako silně normativní: láska, v jejímž kontextu se kluci, asi kvůli Zuzce, prali, musí být láska dětská, s dětskými parametry zamilovanosti - a ne třeba ze strany páťáček flirtování s devátáky, ukazování obrázků z ilustrované Sexuální výchovy nebo nošení do školy časopisu Bravo.

Pak se hovoří o jakési *ztrátě dětskosti*.

Analogicky je třídním učitelem anticipováno a přijímáno, že z Moniky (6) „*bude paní klukanda a kluci jí budou zobat z ruky*“, ale ne, že Zuzka „*je vyzývavá klukanda*“. A nebo zde sugerovaná *neprůměrnost věku* zakrývá souhlas a nesouhlas s určitou kulturní podobou, verzi? - Monika chce být tanečnice, **baletka** a možná se tak pro učitele projevuje, Zuzka veřejně prohlašuje, že chce být (mj.) **striptérka**.

Pro pozdější věk, tam, kde už není kritérium dětskosti udržitelné, je skutečný nebo pocíťovaný nedostatek cudnosti označen jako **kulturní ztráta**, jako zmizení formy, která něco přinášela („*připravuji se o to nejhezčí*“). Rozšířený názor starších učitelů, že děti jsou teď *jiné*, znamená, že i společnost a kultura jsou jiné.

Směřování žáků k určitým kulturním vzorcům a ideálním typům nemusí být jednoznačné a většinové, je v něm třeba artikulovat prvky kontinuity a diskontinuity: nějaké *slečny a dámy* budou asi existovat vždy a možná mnoho z budoucích rockerek a feministek si aspoň jednou bude chtít jejich roli vyzkoušet.

Morální výchova ve škole zahrnuje zřejmě směsici dost univerzálních hodnot a lekcí z nich, dále sféru rozšířených společenských způsobů jednání, dále vybraných, preferovaných společenských ideálních typů a kulturních forem, jim odpovídajících, konečně sféru **školní etikety**. Ta poslední má asi hodně společných prvků s obecnější institucionální podobou pravidel chování skupiny podřízených vůči postavě nadřízeného (např. na pracovištích, v armádě a jině). Asi u nás historicky mizí - tak zde na pedagogické konferenci školy bylo při sestavování nového školního řádu odmítnuto pravidlo, aby žáci na půdě školy zdravili úklonem hlavy a venku hlasem. Další projevy přirozeně trvají - jak mi řekl Tomáš Podšívka, při setkání venku je třeba pozdravit, tj. mluvit, zatímco při vstupu učitele do třídy je třeba mlčet.

Hodnocení ubývání školní etikety může být různé, právě podle hodnot posuzovatele: ten, kdo chce mít školu „normální“, „bez šaškáren“ bude pro vymizení speciálních

form (není to postoj bez rizik); jinak ten, kdo bude litovat každé elaborace kulturního rozdílu a jemnosti a hledat jejich smysl či užitečnost (ani to není bez rizik).

Jak sjednotit tvrzení o rozvinutosti a masivnosti morální výchovy ve škole s modelem *intelekt x snaha (kázeň... charakter)* jako základním a s jemu odpovídající, údajně rozhodující devízou „*Naučit musíte*“? Relativně nepozorovaná, značně spontánní a málo oficiálně, oborově vyčleněná morální výchova má zřejmě status jakési *podmanky* či *nezbytného okolí* pro výuku a naučení. Při svých narušeních a také podle různých učitelských ideologií, v nichž vystupuje, může tato podmínka nabývat významu a mít i podobu samostatně vyčleněného cíle, stejného jako naučení.

UČITELSKÉ IDEOLOGIE

V poslední části jsme se zaměřovali zejména na postoje a hodnoty, které jsme se dozvěděli v rozhovorech s třídním učitelem. Další práce v tomto směru, založená až biograficky, by směřovala ke stanovování různých učitelských ideologií. Tímto termínem chápeme nejen učitelské styly, nejen jejich společnou *perspektivu* (jak říkají *hrstové*, např. hledisko *Naučit musíte*), ani jen „ideologie“ (jako systémy koncepcí dítěte a pedagogického vztahu) - ale i zakotvení těchto prvků jednak vzhledem k ostatním souvisejícím hodnotovým orientacím či ke světonázoru („*world - view*“), a jednak k historickému životu běhu jejich nositelů: ke generačním skupinám učitelů, narozených v určité době, ve škole začínajících pracovat v době jiné, setkávajících se zde se seniory určitého druhu, s dětmi, vychovanými rodiči v době, kdy ...

Pátrání po existenci různých ideologií, jejich případných střetech a vývojích, mísení v kotli sboru, kontinuitách a diskontinuitách by mohlo vrhnout zřetelnější světlo na české školství, popisované často jen v globálních charakteristikách; u analytičteji zaměřených prací zas není vždy jasné, zda mají popisovat naši školu, nebo učitele a žáka obecně.

Po prozkoumání učitelských ideologií v tomto prvém, ke skupinám osob připoutaném výzkumu by pak zřejmě mělo následovat stanovení existujících ideologií už v jejich ideál - typické podobě: na tomto druhém stupni by se sledovalo ne to, jaké jsou ideologie typických představitelů generace, ale jak jsou ideál - typické koncepce rozlišeny a ztvárňovány nejrůznějšími generacemi.

Ani ne na desetině této cesty je hypotéza o existenci *staré gardy* (můj termín) na školách a její ideologie, kterou jsem se pokusil pracovně zkonstruovat na základě setkání s třídním učitelem a menší znalosti i učitelů jiných, jemu typově podobných. Na takovémto nízkém stupni elaborace nejsem vždy schopen odlišit ten či onen specifický prvek *staré gardy* od jakéhosi hlavního proudu či společného základu a nemám prozatím stanovenou kontrastní ideologii.

Obširněji se ideologii *staré gardy* věnuji v jednom anglickém referátu.¹⁰⁾ Zde jen několik shrnujících charakteristik.

Šlo by o skupinu učitelů kolem šedesáti, dětství prožívajících za První republiky a do škol vstupujících v letech padesátých; byli zde přijati a iniciováni svými kolegy v duchu respektu seniority a hierarchie; jako by v tomto období ve škole ještě, alespoň částečně, přetrvaly určité formy vztahu mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči apod., byt obsah byl rokem 1948 radikálně změněn.

Jako možný sjednocující prvek ideologie této generace mě vystupuje nostalgická vize venkovské školy (případně i městské, ale s parametry a funkcí venkovské, tedy školy s ideologémem **venkovskosti**), kde učitel představoval jednoho z misionářů kultury. Ideologému venkovskosti by odpovídalo i preferování dělby práce na klasické profese a řemesla a dělení společnosti spíše na vrstvy a kasty než na velké třídy dále preferování tradičních vztahů paternalismu a hierarchie, principu seniority; přirozeně obliba tradičních kulturních projevů komunity (zvyky, obyčeje, komunitní aktivity se žáky jako sborový zpěv aj.); s rodiči vztah založený na účtě ke škole a respektující její přesah za rodinu a komunitu, ze strany učitelů jednak potvrzení tohoto přesahu, jednak znalost milieu žáků do několika generací;

vzhledem k žákům silný náboj morální výchovy, relativně bez prvků psychologizace a psychopatologizace v moderním, institucionálním slova smyslu, ale spíše s výhradami vůči charakteru, netolerování; pohled na děti jako na (budoucí) dospělé osoby; vztah někdy velmi osobní, možná až zaujímání jakési kmotrovské role.

POZNÁMKY

¹⁾Viz též práce o tzv. Pygmalion efektu; Rosenthal, J. - Jacobson, L.: *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt 1968.

²⁾Podrobnější popis okolností jeho profi - volby a identifikační negociaci s otcem lze nalézt v: Pražská skupina školní etnografie: *Co se v mládí naučíš...* - Informační bulletin SVI PedF UK, 1992, Supplementum 77, s. 174.

³⁾Viz zejména Mehanovy práce, např. interakcionisticky formulovanou výhradu vůči labelingové teorii v: Mehan, H. - Griffin, P.: *Language and interaction*. - Sociological Inquiry, **50**, 1980, č. 3 - 4, s. 360.

⁴⁾In: Woods, P.: *The divided school*. London, Routledge 1979, s. 170 - 209.

⁵⁾*Pedagogická fakulta očima studentů. Výzkumná zpráva*. Praha, Oddělení pedagogické psychologie ÚPPV 1993, zejména s. 115 - 118.

⁶⁾Woods, P.: *Teacher skills and strategies*. London, Falmer 1990, s. 29 - 30; citována je práce: Eisner, E. W.: *The art of educational evaluation: A personal view*. London, Falmer 1985, s. 104.

⁷⁾LeCompte, M.: *The hidden curriculum of the classroom*. - Anthropology and Education Quarterly, **2**, 1978, č. 1, s. 22 - 27.

⁸⁾Tento učitelský prvek jako by „antropologicky“ využíval oblíbenosti **děni** v dětské kultuře a navazoval zde možná i na to, čemu říkám *vlny*, na jednu ze základních forem autonomní kultury tohoto věku. Viz: Kučera, M.: *Láska v jedenácti a dvanácti*. - Pedagogika, 1994, č. 1, s. 68 - 79.

⁹⁾Viz prvou a druhou Woodsovu citovanou práci (*The divided school a Teacher skills and strategies*).

¹⁰⁾Viz: Kučera, M.: *The old watch (La vieille garde)*. - In: Archives of Papers, I. Czech - Canadian Seminar on Qualitative Research in Education, Prague, May 24 - 29, 1993. Prague, Institute of Educational and Psychological Research, Faculty of Education of the Charles University, s. 22 - 27.

TYPIZAČNÍ POSTUPY¹⁾ RODIČŮ A UČITELŮ NA ZAČÁTKU 2. STUPNĚ ZŠ

STANISLAV ŠTECH

IDA VIKTOROVÁ

OBSAH

Úvod : Škola jako most

Hledání výchozího místa

Analýza učitelova slovníku

Prospěch třídy a sledovaných žáků

Instituce střetnutí rodičů s učiteli

Co skrývá „managing“ typu - kazuistické ilustrace

Pavel : Život mimo školu ve škole

Václav : „Chtěl bych se naučit nekazit věci“

Ondra : Od „podivínského vědátora“ k „potměšilému průměru“

Kamila : Když je průměr neúspěchem aneb „co vlastně chtějí ?“

Dan : Strach z devíace - „být v pořádku s učiteli“

Autorita rodiny a autorita školy ve vzájemné interakci:

Autorita a legitimita hodnocení

Srovnávání škol

Uznání autority rodiny

„Špatný učitel“

Situace vyjednávání

Co je školním úspěchem ?

Spontánní dosahování úspěchu

Školní práce

Úspěch kvůli rodičům

Prvky etnoteorie typizování dětí na začátku 2. st.ZŠ

Zvětšovací sklo

Hic Rhodos, hic salta

Naděje na změnu

ÚVOD : ŠKOLA JAKO MOST

Učitelka ZŠ: „*Nikdo si nikoho nemůže vybrat. Ani my děti, ani rodiče, ani děti rodiče a naopak. Jen si to vzájemně musíme dělat lehčí a lepsi.*“

Rodiče jsou ve škole velmi častým námětem učitelského diskurzu. Pro toho, kdo se zajímá o vztahy mezi rodinou a školou v našem školství (podobně však po celém světě) je zřejmé, že tu vystupuje silný tlak na otevření školy rodičům.

Tento vývoj bývá spojen s významem **ochrany dětí** před negativním působením školy, t.j. jednostranným vytižením jejich kapacit, neurotizací, deformací; prostě poškozováním dětí ve škole. Na druhou stranu učitelé mají velmi často pocit, že jsou to právě oni, kdo ochraňují děti, kdo jim dává něco navíc, co v rodině nemohou získat, kdo jim pomáhá, poskytuje nějaký azyl a nakonec je i chrání před jejich vlastními rodiči, pokud je to třeba. Učitelé vnímají stav dítěte, které dostávají do své péče, především jako výsledek působení rodiny.

Zástupce ředitele: „*Když vidím některé rodiče, tak si hned říkám, to bude zase dítě nějaký chudák, to se nedivím, že tak vypadá.*“

Třídní učitelka o Václavovi: „*Víte, my máme nějaké hlášky a taky je to náš pocit, že by se o toho kluka (rodiče) mohli starat líp. Chodí špinavej, zanedbanej, ze začátku týdně bývá hrozně unavenej, má strach. Tak jsem si říkala 'oni ho snad bijou'. Dnes myslím, že nebijou, ale co tam tedy je?*“

Obě strany mají jistě svou pravdu. Nesnáze navíc často plynou (pokud opomineme nějaké drastické případy) z odlišností těchto dvou institucí a z různých funkcí, které plní. Jde zejm. o nedůslednou prezentaci a vyjednání své pozice v rámci obou dvou institucí (neboť i rodiče mají své místo ve škole a naopak) a neporozumění pozicí svých partnerů.

Stejně tak jsou tu pochopitelně jak právní, tak nepsané (ale velmi významné) limity, kam může a chce škola či rodina zasahovat, jak a kdy může pomoci (srovnej kapitolu M. Kučery - Popisy žáků: Typy nebo stereotypy ?).

Mezi rodinou a školou, s jejich kulturou, strukturou hodnot a pod. probíhá boj o dítě. Ne o to, kdo má na dítě právo, či je, i když i tento moment tu vystupuje, ale **boj o to jaké to dítě je**; jaké je v očích školy, jaké v očích rodiny.

To, jaký smysl dávají rodiče nebo učitelé jeho chování, jak je interpretují, je velmi důležité a má nutně souvislost i s tím, jak na dítě záměrně působí. Díky takovým jevům jako je pygmalion efekt, se také dítě v poli přání a očekávání těchto dvou institucí vyvíjí.

Woods²⁾ v této souvislosti uvádí příklad jedné učitelské představy, že *divky nejsou příliš úspěšné ve vědeckých disciplínách. To znamená nejen, že v tomto duchu utváří učitel jistý typ kompetencí, ale také současně averzi dívek k vědě.* Tím se pochopitě může dostat do problémů s rodiči, kteří mají jiné postoje. Téma samo přitom nemusí být verbalizováno ani plně uvědomováno, ale vytváří konflikt.

Vstup do školy představuje první radikálnější propuštění dítěte z rodinné péče. Můžeme si ho představit jako jeden z uzlových bodů socializace, který je institucionálně zabezpečen společností (institucí povinné školní docházky), jako další **krok v kontinuu malý - velký**, tedy krok k tomu být jednou dospělý a právoplatný člen společnosti. Z tohoto hlediska můžeme vstup do školy právem brát jako jeden z iniciačních obřadů, protože jde o radikální změnu života pro dítě i pro lidi kolem něj.

Dojde k přijetí dítěte jako člena širší společnosti (do této doby byl jen rodičů). **Prakonce o škole** se někdy říká, že je můstkem do společnosti. Hloubka této změny v pohledu na dítě i na nároky na něho kladené, bývá vyjádřena oním „*už chodí do školy*“ nebo „*on ještě do školy nechodí*“. To je pro rodiče i pro dítěti vzdálenější **neobyčejně důležitým** ukazatelem, jak se k němu chovat a co od něho lze očekávat. Dítě se **ovšem současně** dostává do jiného, rozsáhlejšího prostředí, které se podle jiných kritérií, než platila doposud, vyslovuje k tomu, **jaké je**.

Vstup do školy je velkou změnou nejen pro dítě, ale i pro celou rodinu. Škola bude **napříště přítomna** po mnoho let v rodinném životě. Rodiče ovšem musí nové členství svého dítěte ve společnosti schválit, potvrdit a podpořit svým chováním, respektovat **požadavky nových rolí**; role žáka a role rodičů žáka.

Rodiče musí vlastně dítě **provést různými prostředními jeho socializace**. Tato prostředí jim je neustále vzdalují, ale také vrací změněné nazpět a konfrontují je s vlastními představami o jejich a svém místě v životě.

Bez všeho sentimentu je třeba vidět, jak škola obrovsky rozšiřuje svět dítěte po všech stránkách, nejen kognitivně. Progresivní vstup do psané kultury je vstupem do **nového světa**, vstup do školní výuky je vstupem do rozličných ideologií a paradigmat přístupu k realitě a tak bychom mohli pokračovat.

Sociálně je to nejen kontakt se spolužáky, kontakt s dospělými, ale také širší seznámení se s životem v jiných rodinách (svých spolužáků, kamarádů), často velmi **detailní poznání** jiných stylů života v různých ekonomicko-kulturních podmínkách. To všechno se týká také rodičů, částečně přímo (např. stykem s ostatními rodiči), **větší měrou pak zprostředkovaně** přes jejich potomky.

Na této cestě pochopitelně **čihá mnoho nebezpečí**, že rodiče svou roli důsledně nezvládnou, což může poznamenat vztah rodiny a dítěte ke škole. Přitom je to jen škola, která může dítě dovést, resp. přes kterou mohou oni dovést dítě **na určité místo ve společnosti**.

V pojmech rodičovských strategií to znamená, protože školu jako instituci nelze odmítnout, vytvářít si rejstřík taktik ke kontrole působení školy na dítě, k řízení a koordinaci různých vlivů (jejich podpora, potlačení, obrana a pod.)

Působením školy může být v krajních případech rodina natolik zasažená ve svém obrazu, že neunese toto zrcadlo. Pokud k tomu připočteme pravděpodobně další problémy uvnitř rodiny, může dojít i k radikálnějšímu nepodpoření školy a její **socializační funkce**.

Jde nám tedy, jak jsme již řekli, o otázku pronikání dítěte do dospělého světa a roli rodičů a školy v něm. Společenský vývoj, který nutně zasahuje i školu, vede ke stále **více utilitárnímu vztahu k poznání**. Přestože se vzdělání jeví jako nezbytnější, roste

význam nikoliv poznání, ale zkoušek, vysvědčení a diplomů. (Montandon, 1987)³⁾ To samo klade před rodiče nutnost specifického vnímání školy. Nebezpečí školy v tomto případě spočívá hlavně v narušení rodinného projektu, životní dráhy dítěte, který je rodiči sledován a také směřován.

Vztah ke škole nemůže zůstat jednoznačně pozitivní, pokud škola neplní očekávání a problematizuje jejich dítě. Proto je nálepka **problematického dítěte**, ať již ji přivěsí kdokoli, vyjádřením nutně ambivalentního vztahu škola - rodiče. „Problematičnost“ může znamenat cokoli, ale většinou hlásí nějaké překážky socializace a zasahuje do perspektiv rodiny v kategoriích prestiže, sociálního zařazení, rodinných tradic. Nutí rodiče do emočně náročných situací, ve kterých tyto otázky musí řešit.

To vše bylo také důvodem, proč se skupina problematických žáků dostala do našeho zájmu, i když se v některých případech nejedná o klasicky školněproblematické děti, neboť obtíže byly generovány nejen školou, ale i rodiči, a to často ne zcela ve shodě. Navíc musíme poznamenat, že označení dítěte jako problematického některou stranou, je již samo o sobě jednou ze strategií jak vztah dítě - rodiče - škola řešit. (Viz Václav a jeho rodiče, kteří díky diagnóze dyslexie mohou manipulovat s vinou za chlapcův neúspěch nebo matka Kamily, která tak vysvětluje současný prospěch s prosazováním myšlenky náhlého zlepšení proti postoji učitelky, která příčiny průměrného výkonu vidí jinde, srv. kazuistiky).

HLEDÁNÍ VÝCHOZÍHO MÍSTA

Začátek druhého stupně školní docházky je významným okamžikem po všechny aktéry. Pro rodiče, kteří již musejí poměřovat výsledky svých dětí přísnějšíma očima blížící se životní orientace. Pro žáky, kterým se zvyšují nároky nejen na poznání, ale i na pravidla chování ve školním světě. Pro učitele, pro které je převzetí 5.ročníku vždy svátečným okamžikem plným očekávání a obav, jaká ta „jejich“ třída bude.

Proto jsme se rozhodli provést s učiteli po měsíci docházky rozhovor orientovaný na výstižné charakterizování (zcela volně a námi nijak neprestrukturované) každého žáka třídy. Vznikl tak soubor 25 charakteristik-popisů, který nazýváme Slovník učitele (viz příloha kapitoly). Slovník nám umožňuje vzhled do učitelovy řeči o dětech. Ukazuje nám parametry, kterých si všimá, a informační zdroje, se kterými pracuje. Rozborem tohoto Slovníku můžeme již na počátku společné práce učitele a žáků pozorovat zárodky určitých kategorizací a zařazování žáků do určitých škatulek. Měli jsme při našem dlouhodobém pobytu ve škole možnost registrovat vývoj, změny a posuny v hodnocení a zařazování jednotlivých žáků třídní učitelkou. První kategorizace však vykazují relativní stabilitu.

ANALÝZA UČITELOVA SLOVNÍKU

Nejprve jsme postupovali podle základních pravidel obsahové analýzy (Janoušek et al., 1986)⁴⁾. Za jednotku analýzy jsme stanovili výrok, jehož délka se různila. Jednou šlo o jedno slovo, jindy o několik slov, max. však o větu.

Rozhodujícím kritériem byla vždy změna referentu, tedy toho, k čemu se výrok odkazyval. Práci nám usnadnila také skutečnost, že vlastní generování uvedených charakteristik bylo již velmi sloganovité, stručné, jaksí skandované. Třídní učitelka byla z pochopitelných důvodů na počátku roku opatrná. Nečiní tedy problém jednotlivé výskyty popisů vyčlenit.

Při prvním čtení jsme vypsalí všechny charakteristiky v podobě seznamu pod sebou. Šlo o to, pouze je vyčlenit z celku a vydělit je z vázanosti na jednotlivé žáky. Při druhém čtení jsme již usilovali o vytvoření základních kategorií, které odpovídají dimenzím, jež učitel nevědomky sleduje. Bližší rozdělení poskytující přehled o Slovníku uvádíme v následující tabulce.

5.A	Škol. výkon	Osob. vlast.	Rodina	„Nálepka“	
H 14	33	25	10	12	80
D 11	21	23	3	4	51
	54	48	13	14*	131
%	41.9	37.2	10	10.8	100

* u 3 chlapců se objevila stejná charakteristika; hodnoceno jich tedy bylo 12, charakteristik však bylo formulováno pouze 10

Celkový rozsah učitelčiných popisných výroků je tedy 131. O hoších (H) jich generovala celkem 80, u dívek (D) 51. Vzhledem k tomu, že chlapců je ve třídě více (14 ku 11), musíme usuzovat na event. větší snadnost při popisu hochů podle poměrného indexu 14:11 (1.27). Přitom poměr jejich výroků o hoších a dívkách představuje index 1,57. Znamená to tedy, že o chlapcích skutečně uvedla o něco více výroků než o dívkách. Průměrně nám řekla o jednom chlapci 5,71 výroku, o jedné dívce 4,64. Toto konstatování ovšem mnoho nenapovídá. Snad jen to, že i na začátku školního roku, po převzetí neznámých žáků je učitel schopen po velmi krátké době uvést značné množství informací a soudů. Jsou však tyto jeho výroky rovnoměrně rozložené a jaké kategorie můžeme vůbec vyčlenit?

Školní výkonnost

Do této kategorie řadíme charakteristiky týkající se výsledků školní práce (prospěch, úroveň výkonu, aktivita, příprava). Všechny směřují k podmínkám, způsobům a výsledkům poznávací a učební práce, ohodnocují nějak osobnost žáka v jeho výkonové dimenzi (např. „čtyřkař, spíš si hraje a lze ho špatně zaujmout“; „má velké znalosti, ale také nedostatky“; „jedničkář“). Tato kategorie je podle výskytu absolutně

nejčtenější. 54 výroků představuje téměř 42% všech vyjádření. Z kvalitativního hlediska registrujeme:

- informace z minulosti, odkud přišel, co o něm říkají kolegové či dokumentace, pokud je z vlastní školy, byl-li v „dyslektickém“ Děčku;

- úroveň konkrétních znalostí a dovedností („špatně čte a píše“, „velké znalosti ale také nedostatky“, „moc hezky recituje-zajímá ji literatura“, „dělá pěkné povídky“);

- speciálně je v řeči vyčleněna dimenze aktivity, snahy („aktivní, snaží se“, „pálí ji to, ale někdy je líná“, „pomalá“);

- časté je přímo označení klasifikačním stupněm: od jedničkáře (ky) až po čtyřkaře; učitelka nepoužila pouze stupeň 5.

Obsah tohoto označení není obvykle dále upřesňován.

Zdá se, že informace, materiály a doklady z minulosti mají velkou váhu, a to jinou než informace o rodině. Transfer platnosti údajů v rámci školní instituce je větší. Je to zkrátka cenný zdroj. Přitom údaje nejsou vždycky přebírány nekriticky („z 1.st. o něm jdou hlášky, že je „já nic, já muzikant“, ale teď to tak nevypadá“).

Z jazykového hlediska je vůbec nápadný vysoký výskyt spojek odporovacích („ale, avšak“) vyjadřující na jedné straně určitou nejistotu, zpochybnění převzaté informace vlastní zkušeností učitele. Učitel tím oddaluje svůj vlastní soud, pozdržuje se závěru. To platí jak u informací spíše negativních („neaktivní, ale umí“), tak pozitivních („jedničkář, předseda třídy, ale asi to nebude moci dělat“).

Relativně nejnižší výskyt podkategorie konkrétních znalostí a dovedností svědčí o pochopitelně malé znalosti dětí a omezené zkušenosti s nimi. Nicméně s tím kontrastuje relativně snadné přidělování kvalifikací „aktivity“ a klasifikační nálepky. Tato obecná zařazení, dále nedokládána, jakoby už nevyžadovala nějaké konkrétní doložení a argumentaci - když je někdo jedničkář nebo čtyřkař, tak si jistě všichni, na základě předem daného konsenzu, dovedeme představit, jaké výkony takový žák podává. Určitý odstup, který jsme však zachytili, činí pravděpodobným a možným změnu jednotlivých zařazení.

Osobnostní vlastnosti

Do této kategorie jsme zařadili všechny vlastnosti a rysy, které se přímo nevážou k výuce a školní výkonnosti (např. „v kolektivu dominantní“, „plachý, zakřiknutý“, „strašlivě všechno zapomíná“). Celkový výskyt představuje 37,2% a poměr těchto výroků o chlapcích a dívkách nám ukazuje, že učitelka těchto osobnostních charakteristik vyprodukovala více u dívek (index 1,27 odpovídá poměru hochů a dívek, index 1,57 je reálný poměr všech vyprodukovaných charakteristik a v této jediné kategorii je index prakticky 1:1).

Sledované výroky pokrývají celou škálu od pozitivních po negativní a je zajímavé rozložit je podle tradičních kategorií psychologie osobnosti. Tak vidíme, že se vyskytují charakteristiky:

- sociability a sociálně-vztahové;
- instrumentálních psychických funkcí: pozornost, paměť, psychomotorické tempo;

jáské termíny;

téměř se nevyskytují charakterové vlastnosti.

Význam se těmito jednotlivým subkategoriím. Zajímavý rozdíl zjistíme hned u vlastností sociálně-vztahových. Zdá se, že dívky jsou označovány jinak než chlapci. U chlapců objevujeme: „v kolektivu dominantní“, „agresivní k dětem“, „vyhýbá se kolektivní“, „není zvyklý, aby mu někdo oponoval, chce mít navrch“, „zatím se nesžil s okolím“ atd. U dívek zjišťujeme následující charakteristiky: „dovede děti rozešvat“, „stává se o /- píše mu do sešitu, co má mít“, „pomůže, moc hezky jedná s ostatními“, „heso do soukromí, i dětem, je vlezlá“, „je kolektivní“, „rozeštvete děti“, „využívá ostatních“ atd. Na první pohled vidíme, že poměr negativních a pozitivních charakteristik je v rovnováze, a to jak u dívek, tak u chlapců. Důležitější jsou však podle nás různé rozdílné kvalitativní akcenty.

U chlapců cítíme větší důraz na sžití s ostatními, na zapadnutí do kolektivu, na adaptaci (kriticky je zmíněno jak příliš asertivní chování, nepřizpůsobení se kolektivu, tak pasivita, vyhýbání se skupině). U dívek stojí v popředí spíše péče o druhé v protipólu k rozkladnému působení na kolektiv. Zdá se, že na chlapce nasazuje učitelka brýle (nečinění problémů); při hodnocení dívek je femininní pečování v protikladu k aktivně rozkladnému působení.

Jediné psychické funkce, které se v učitelčině řeči objevují výrazněji, jsou pozornost a paměť. Přitom pozornost téměř vždy negativně („výpadky pozornosti“, „neusadí se dlouho“, „unavitelný“). Paměť se zmiňuje mnohem méně („zapomíná“, „strašlivě zapomíná všechny věci“), i když se zdá, že je učiteli v průběhu roku často zmínována jako důležitý symptom potíží. Výskyt uvedených charakteristik zaznamenáváme prakticky jen u chlapců. U dívek převládají spíše osobnostní vlastnosti pozitivní jako srdečnost, citlivost, milost, veselost. V negativních jsme zachytili jen: „ukecaná“, „protivná“, „pitomě se na vše ptá“. Vadí-li tedy na chlapcích jejich nezvyklá důkladnost, unavitelnost a nesoustředěnost, u dívek je negativní hodnocení spojeno spíše s nadměrnou verbální produkcí. Sympatie vyvolává, stručně řečeno „správné kluk, normálně zlobící, který se umí i poprat“ - vždy to ale je žák s velmi dobrým prospěchem (obvykle v I. a II.pásmu, viz dále). Jeho obdobou u dívek je „živá, ukecaná, správná holka“.

Ani v jednom případě jsme nezaznamenali jednoznačně černý nebo bílý „snímek“ žáka. Vždy probíhá určitá diferencovanost, je tu snaha o vyváženost.

Tzv. jáskými termíny označujeme nečetnou množinu výroků, které se týkají komplexnějšího charakterizování osobnosti žáka, jeho vztahu k sobě a výrazného působení navenek. U dívek tak zaznamenáváme „nechýbí jí sebevědomí“, „přirozená autorita“. U chlapců „výbušný až hysterický“, „nervní-vše ho vykolejí“, „vytahuje se“, „nekontroluje se“, „vyklepaný, neustále vystrašený“, „prima“. Z malé četnosti těchto výroků nelze dělat samozřejmě žádné závěry. „Já“ žáků je formulováno velice zřídka, a to ještě velmi opatrně. Obvykle jen v dimenzi nápadných vztahů sebe ke světu. Očekávat se dá, že si učitel všimne nápadně „hlučné“ varianty projevu žáka navenek (výbušný, nervní, hysterický, vytahující se), ale zajímavá je také zmínka o nápadných projevech směrem k sobě (vyklepaný). Většina žáků však není těmito termíny vůbec

nijak popsána. Jako by většina žáků ještě neměla své „já“ nějak nápadně poznamenáno

Charakteristiky rodiny

10% výroků učitelky se týkalo rodinného zázemí žáka, charakterizovalo jednotlivé rodiče, a to buď jejich profesí, jejich vztahem ke škole nebo nějakým mimořádným rysem. Při velmi malém počtu výskytů nelze přeceňovat ani fakt, že mnohem více informací měla učitelka o rodinném zázemí chlapců než dívek.

Jednotlivé subkategorie tvoří:

- **péče o děti ve spolupráci se školou** (starají se, kontrolují žákovi úkoly, usilují o kontakt se školou, o dohodu a spolupráci s ní);

- **označení profese**, či zaměstnávající instituce alespoň jednoho z rodičů („*maminka je kuchařka*“, „*je učitelka*“, „*tatínek je prý lékař, ale nyní podnikatel*“);

- **zvláštní charakteristiky klimatu rodiny nebo osobnosti rodičů** („*jsou tu již takové zkušenosti se starším bratrem*“, „*maminka v lihu, rozvedená*“, „*matka je prý nějak omezená*“, „*rodina o 5 dětech*“);

- **rodina zmíněna v dimenzi absence informací** („*o rodině se nic/se moc neví*“) u této kategorie je zajímavé, že většina rodin nebyla vůbec zmíněna, ale jen u dvou cítila učitelka za nutné zdůraznit, že se o dané rodině nic neví.

Celkově mírně převažují pozitivní výroky o rodině („*snaží se, spolupracují*“) nad negativními.

Náš dále sledovaný soubor 6 žáků nevykazuje u 3 žáků žádné informace o rodině, u zbývajících tří se zdůrazňují spíše pozitivní.

Matka Ondry „*směřuje spíše k dohodě se školou*“, což je v pokračování věty upřesněno: „*asi má již své zkušenosti ...*“. Tento doplněk je zvláštní, neboť své zkušenosti se školou má samozřejmě každý z rodičů.

Takový dodatek může odrážet na jedné straně pocit učitelky, že matka ovládá zručně techniky, „*jak vycházet se školou*“, aby vylepšila obraz svého dítěte, nebo může znamenat podezření, že matka snahou dosahovat už na začátku domluvy s učitelem předem vyrovnává možná nedorozumění na základě minulých zkušeností s Ondrovou docházkou. Skutečně, hlavním problémem matky v průběhu roku se ukáže fakt, že k dohodě se školou pořád **jen** „směřuje“, tj. do školy chodí, komunikuje s učitelem, ale dohody ne a ne dosáhnout. Učitelka ji postupně začne percipovat jako neústupně ochrannou a obě před námi nezávisle na sobě příznávají neschopnost domluvit se o Ondrovi (matka: „*je to pořád dokola, jako v kruhu, bavíme se s paní učitelkou a nikam to nevede*“).

Danovi rodiče se „*velmi starají*“ a zejména otec „*chodí do školy, ptá se, (oba) pomáhají*“. V průběhu roku se opravdu ukáže, že hlavní charakteristikou těchto rodičů je, že **se ptají**, protože chtějí rady. A to ne rady ledajaké a od kohokoli, ale právě od učitelky. Jejím radám navíc naslouchají a vesměs je okamžitě realizují. V kontaktu s učitelem je otec vstřícně konformní, což ostatně, zdá se, vyžaduje i po svém školsky problémovém synovi.

Václavovi rodiče jsou viděni již na začátku poněkud plastičtěji. Je to proto, že Václava, žáka s obrovskými potížemi ve škole, doporučil do naší školy známý třídní

učitelky ze školy původní. Na některé zvláštnosti rodičů ji tedy upozornil. Matka zatím „*snaživá*“, ale „**prý** by se o něho mohli starat lépe, je trochu zanedbaný“. Otec nikdy neviděla, neboť se do školy nedostavuje (pouze jednou hovořil s výzkumníky). Václavovi rodiče jsou viděni diferencovaně, až rozporuplně, a nejspíše. Právě zde jsou charakterizováni rodiče oba, což se také nevyskytuje. Ono váhání nad rozpornými informacemi (otec údajně lékař, ale dnes se žije fotografováním a podnikáním) se během roku rozvine a prohloubí se v **pochybnosti nad povahou „existence“ rodičů**, jejich nebezpečný způsob obživy a vedení života (stánkový prodej, sběr a prodej trilobitů, dlouhé výlety se skautem, kde je otec vedoucím, v poněkud drsných podmínkách sport) se jistě odráží v pozorném sledování Václavova stavu, jeho oblečení, svačin, potíží a úzkosti.

Vidíme tedy, že učitel od začátku vyhledává informace o rodině a pracuje s nimi. Mnohdy je vyhodnocuje a interpretuje překvapivě elaborovaným způsobem. Pomáhají mu totiž k tomu, aby si zpřesnil obraz o žákovi, a v zájmu prediktability a efektivní práce s nimi mu usnadňují jeho zařazení do určité kategorie. Rozhodující jsou v našem vzorku informace o péči o dítě z hlediska souladu s úsilím školy.

Zvláštní znamení - nucená abstrakce

Velmi krátce se zmíníme ještě o výstižných „nálepkách“, které učitelé často žákům přilazují, v nichž o nich pak hovoří. Ty jsou vlastně klasickým vyjádřením určitého typizujícího postupu. Jsou jakousi nucenou abstrakcí, při níž učitel vybírá více či méně uvědomovaně nejvýstižnější a pro něj nejpodstatnější charakteristiku žáka, a odlišuje přítom od ostatních, pro něj nepodstatných, rysů a informací.

Taková „nálepka“ se vyskytla u 85.7% chlapců a pouze u 36.4% dívek. Předpokládá se samozřejmě, že každý žák má pouze jednu tuto charakteristiku, proto skutečnost, že celkový jejich souhrn představuje 10.8% všech charakteristik nic neznamená.

Zajímavější je rozdíl mezi chlapci a dívkami. Zdá se, jakoby dívky nebyly tak výrazné, aby si nějakou nálepku „vynutily“. Chlapci tvoří několik podskupin: „zvláštní“ žáci, „dyslektiky“ (s různými adjektivy), výrazné typy (předseda či místopředsedkyňe třídy, „vědátor“) a pak ti „správní“ kluci nebo holky, „jak mají být“.

V našem dále podrobněji sledovaném souboru převažují zejména ti tzv. zvláštní žáci nebo „dyslektici“. Jeden z nich je výrazně označen jako „vědátor“, jedna je symbolem naprostého „průměru“ a jedna je „nenápadná jedničkářka“.

Shrnutí:

Třídní učitelka prakticky u všech žáků provádí na začátku společného soužití zařazování žáků na základě dostupných informací z minulosti, na základě jejich dosavadních projevů a výsledků a jistý důraz přitom klade na informace o rodině (zejména v ose: kontakt, komunikace, kooperace se školou vs. absence rodinného vlivu, resp. negativní vlivy). Zde se v průběhu roku ukázalo jako důležitý signál potíží nedodržování základního denního režimu, materiální zajištění dítěte, dodržování hygieny apod. (chybění přezůvek, svačiny, sešitů, úkolů, čisté oblečení a úprava). Tento zdroj informací se ukázal jako důležitější, než jsme si mysleli původně. Jednak učitelé signalizuje úroveň péče rodiny, resp. přímo zájmu rodičů o žáka, ale také věrohodnost rodičů

v očích učitelky („domluvili jsme se na kontrole úkolů, a on teď ani ten sešit domů nenajde“).

Šíře učitelčina slovníku je značná. Atributy, které připisuje jednotlivým žákům pokrývají velkou část osobnostního spektra. Oblast schopností (inteligentní, ne moc chytrá, bystrý), psychické funkce (pozornost, paměť), osobnostní vlastnosti (zejména sociálně-psychologické), temperament (klidný, pomalejší, vyrovnaný). Dominují zejména výrokem týkající se školního výkonu a osobnostní vlastnosti. Konstatujeme také „kognitivní ekonomii“ vyjádřenou faktem, že 2/3 žáků již učitelka označuje výstižným výrokem (labelem). Zejména se to týká chlapců, kteří potvrzují svou **percepční nápadnost**. Dívky se naopak nejlépe popisují v termínech osobnostních vlastností, výkonově jsou hodnoceny velice stručně až suše.

PROSPĚCH TŘÍDY A SLEDOVANÝCH ŽÁKŮ

Sledovaná třída 5.ročníku byla již na začátku charakterizována jako slabá a handicapovaná mimořádně velkou kumulací „dyslektiků“ a dětí s problémy. Výkonnostně se začalo nízké očekávání velice brzy naplňovat. Jak počty vyznamenaných, tak průměry jednotlivých žáků, tak i vývoj prospěchu v průběhu roku jsou symptomy obrazu nepřilíhající úspěšné třídy.

Nikdy jsme však neslyšeli globálně hovořit o naší třídě jako o třídě, kam se například učitelé netěší, kam se obávají chodit, kde je jímá zoufalství apod. (tak, jak jsme to mohli čas od času zaslechnout o třídách jiných). Obraz skupiny s enormní zátěží na „chvostu“, představující jakýsi apriorní handicap, však převážil a zdá se, že byl také sdílen ostatními učiteli.

Celkový průměrný prospěch třídy:	v pololetí	1.82
	na konci roku	2.00

Pokusili jsme se také rozdělit jednotlivé žáky do prospěchových pásem. Získáme tak přehled o rozložení školního výkonu žáků. Postupovali jsme rozdělením počtu žáků podle prospěchu do kvartilů (srv. Hrabal, 1988)⁶⁾.

	Pololetí	Konec roku
--	----------	------------

I. kvartil (prospěchové pásmo 1.0-1.3):	6	5
II. kvartil (1.4-1.8):	7	5
III. kvartil (1.9-2.3):	6	8
IV. kvartil (2.4 -):	6	7

Celkový průměr zejména na konci roku je velmi slabý. Srovnáme-li ho s průměry pražských ZŠ v 80.letech (srv.Hrabal, 1988) je nižší o 0.1 až 0.2 stupně. Je také výrazně nižší než obvyklé celotřídní průměry na sledované škole v předešlých letech (asi o 0.3).

Rozložení počtu žáků do jednotlivých pásem je však pro nás důležitější. Pozorujeme nejen narůstání skupiny slabšího průměru a podprůměru v čase, ale hlavně její

průběhu. 15 z celkových 25 žáků třídy má na konci roku prospěch horší než 1.9, jeden z nich musel opakovat ročník (námi sledovaný Pavel). Jak lze zařadit náš vzorek podobně sledovaných žáků ?

Ondra	1.1 a 1.4	I.-II.prospěchové pásmo
Han	2.5 a 2.8	IV.pásmo
Václav	2.5 a 3.0	IV.pásmo
Pavel	2.5 a 3.0	IV.pásmo
Kamila	2.3 a 2.3	III.pásmo
Hana	1.1 a 1.1	I.pásmo ⁷⁾

Proč jsme pracovali právě s těmito žáky vysvětlíme v následující části této kapitoly.

INSTITUCE STŘETNUTÍ RODIČŮ S UČITELI

Ve většině případů jde o setkání, která mají v každodenním životě školy mnoho podob. Naše setkání s rodiči a učiteli představovala zvláštní instituci (viz dále metodologická poznámka v této podkapitole) poskytující oběma stranám jakýsi „třetí člen“ stojící nad vyjednávajícími stranami.

Tento náš výběrový soubor zahrnuje především žáky s většími potížemi prospěchovými (viz výše) a s problémy v chování. Výjimku tvoří Ondra (vynikající žák s horší adaptací - „podivínské chování“), Kamila (slabší průměr v prospěchu, velmi dobře adaptovaná - oblíbená „hvězda“ třídy; podobné lze říci i o Haně, kterou jsme také sledovali podrobněji, i když jsme ji ještě nezařadili do kazuistik (vynikající prospěch, ale problémy s prosazením se ve třídě).

Náš soubor budeme v budoucnu postupně rozšiřovat tak, abychom v něm zachytili po třech až čtyřech reprezentantech žáků problémových, průměrných i špičkových. V současné etapě si tedy nejprve všimněme toho, jak vůbec došlo k rozhovorům s výzkumníky a učitelkou.

Za prvé, konstatujeme, že z obou stran byla vždy zaznamenána pohotovost a připravenost k rozhovoru. Na straně rodičů se manifestovalo **napětí z očekávání**, jak si dítě na novém stupni školy (v nové škole) povede. U rodičů tří žáků je tato situace pochopitelná a daná minulostí dítěte (pohnuté „cestování“ Pavla po školských zařízeních s poněkud nešťastným pobytem v soukromé cizojazyčné škole; psychiatrická, či spíše pseudopsychiatrická, anamnéza Dana; mimořádné potíže s neuvěřitelně špatným prospěchem na předešlé škole v případě Václava). Ve všech případech rodiče vstupují do nové školy s obavami až úzkostí, se snahou konečně ukázat minulosti, že se mylila, konečně nalézt místo, kde všichni naleznou klid.

To platí i pro rodiče zbývajících tří žáků, vesměs školsky úspěšných či relativně úspěšných. V případě Kamily jde o hypertrofované čekání na úspěch, který je matkou a rodiči otce nesmírně náročně definovaný. V případě matek Ondry a Hany se problém týká osobnostního rozvoje projektu: dokážou se jejich děti adaptovat, rozvinout svou zvědavost a svůj potenciál ? Není už zde ohrožena jejich budoucí úspěšnost ? Všichni po obecném seznámení se s naší přítomností ve škole přicházejí s námi nebo jen na malý podnět ze strany učitelky s žádostí pohovořit si.

Ze strany učitele jde na první pohled o určitý „přirozený výběr“. Postupně registrované potíže sledovaných žáků nejen korespondují s původním slovníkovým vymezením, s prvotními odhady navozujícími jistě příslušná očekávání, ale mnohdy je nečekaně překračují. Na základě srovnávání žáků mezi sebou a pod tlakem nutně minimální míry úspěšnosti instituce školy reaguje učitelka zejména na děti, které nejsou adaptované ve dvou směrech.

Nejsou adaptované na základní pravidla školní práce (nošení pomůcek, úkolů, materiálního vybavení; způsoby oslovování dospělých a reagování na ně: srv. Pavla „který utíká z poškoláctví, protože jsem na chvíli nebyla po vyučování v kabinetu kam se měl dostavit“; Dana, „který si nezapisuje vůbec úkoly na příští“; Václava, který před očekávanou zátěží v podobě písemky „začne hýkat a tak podivně sténat“; Kamila, která „nezná míru a musí se jí komunikace odmítnout, protože to zabere vždy moc času“ apod.) Tato pravidla a jejich dodržování také udržují chod instituce školy (tedy její úspěšnost).

Jinou maladaptací, kterou učitel registruje, je neztvádnání nároků na vztahový život. Nejčastěji jde o vztahy mezi spolužáky („provokuje, je agresivní, rozptyluje kamarády“), ale též o výraznější osobnostní rysy, se kterými si učitel neví rady (tak u Pavla sama třídní učitelka říká: „mám z něj zmatek v hlavě, kluk nemluví, nereaguje, nerespektuje pokyny“; u Václava má často pocit, že „je nějaký divný, úzkostný nebo depresivní, pořád se chytá za hlavu a trvá tři dny než se do čtvrtka nějak zklidní“; u Ondry zase zaráží, že se ani moc neprojevuje jako kluk: „kuňká, je nervózní, u tabule si nervózně ruluje okraje kalhot a košile a kouše si nehty“ - navíc „chce pořád být vyvoláván, a když není, tak je zlomyslný a nepěkně reaguje“; Hana je zase taková „nevýrazná, mouchy snězte si mě“, i když vynikající žákyně). Jedinou výjimkou v iniciování setkání byl případ matky Kamily, která naléhala na rozhovor s námi a učitelka sama neviděla zvláštní problémy a důvody pro analýzu. Vstupním tématem ze strany matky zde byla „velká neúspěšnost dcery (šest trojek v pololetí)“ a dvě poznámky k jejímu chování. Učitelka má pocit, že matka přeceňuje Kamiliny schopnosti a čeká lepší známky, pro což prý není důvod.

Jestliže ze strany učitele hovoříme spíše o nedosažené adaptaci žáka („spíše“ proto, že pro mnohé rodiče je maladaptace dítěte dostatečným problémem), ze strany rodiče je motivem spíše nenaplnění očekávání, resp. obava o to, že vývoj dítěte nepůjde očekávaným směrem.

Velice rychle se ukáže, že pracovní definovaný motiv rozhovoru (zlobí, zapomíná věci; nic nedělá, je mimo; podivně se chová) skrývá hlubší problematiku, kterou bychom mohli též zařadit do její typizace dítěte. Zahrnuje vyjednávání definice dítěte a úspěšnosti jeho školní socializace, které se odehrává jako boj o typ, resp. o typovou kategorii pro daného žáka.

Jako by zde byly dány základní souřadnice tohoto důležitého momentu školní socializace dětí. Je to jednak osa adaptace vs. osamostatnění dítěte (být jako ostatní, nevybočovat, tj. být normální vs. zároveň už tak trochu nebýt „jenom“ jako ostatní, ale něčím se odlišovat, naplňovat jedinečnou dráhu a plnit očekávání rodičů). Někteří rodiče zůstávají po celou dobu u úkolu dosáhnout „alespoň adaptace“ svého dítěte.

Často si dítě bůhvíjak nadprůměrné - úspěchem je pro ně už sám fakt, že se nebude bát (srv. dále kazuistiku Dana). Jiní žádají víc.

Tuž jim nestačí pouhý fakt adaptace a chybí jim něco navíc: výborné výsledky, nějaké známky mimořádnosti, či velkých předpokladů (srv. dále kazuistiku Kamily). Třeba nemají obavy o vysoké potence dítěte, o jeho výsledky, ale o „prospívání“ v určitém slova smyslu (to je zřejmě případ matky Ondry a Hany).

Tu už ovšem jde spíše o druhou osu, která vymezuje pole, na němž se vede ono jednání či boj. Je to osa školní práce a klasicky definované školní úspěšnosti vs. „prospívání“, které nezahrnuje ani tak, čeho bude „zde a nyní“ dosaženo. Rodičům nejde pouze o bezprostřední školní výsledky, ale na mysli mají vzdálenější a hlubší cíle: jde jim o osobnost dítěte - jaké bude? Na mysli mají tedy cíl, který literatura (Kohn, 1977⁹); Kellerhals, Montandon, 1991¹⁰) nazývá „osobnostní projekt dítěte“.

Žádá se, že dosáhnout shody na definování dítěte jako žáka, označit jeho přednosti a slabiny, určit podstatu problému, stanovit možnosti vývoje a dohodnout se na formách práce s ním i spolupráce rodiny se školou, není vůbec snadné. „Zařadit“ žáka je přitom velice důležité. Podle tohoto zařazení s ním jednáme, předvídáme jeho reakce, snadněji komunikujeme s kolegy i s rodiči. Některé konkrétní ukázky takového zařazování a typizace žáků jsou předloženy v následující podkapitole.

Nyní si ještě řekněme několik stručných poznámek k metodologii rozhovorů s rodiči. Rozhovor byl veden vždy s jedním nebo oběma rodiči (3:3) jako polořízený. Jeho průměrná délka byla dvě až tři hodiny. Obvykle mu předcházela analýza poznatkové bilance žáka (srv. PSŠE, 1993, str. 55-65)¹⁰) a rozhovor s ním. Průběžně máme možnost všechny tyto žáky pozorovat v průběhu celého roku při vyučování a také konfrontovat naše dojmy s učiteli. Vlastní rozhovor s rodiči je orientovaný na „vyprávění o výchovných postupech“ (récit de pratiques, srv. naše údaje o metodě in situ, Viktorová, 1992)¹¹). Kromě principu popisu fragmentů chování, událostí a konkrétních výchovných praktik z rodinného života, je zde navíc skutečnost, že jsme byli nuceni zaměřit se i na interpretace chování a výsledků dítěte samotnými aktéry. Rozhovor většinou probíhal za přítomnosti třídní učitelky ve školním kabinetu, později odpoledne. Jaké byly důvody tohoto neobvyklého skupinového rozhovoru¹²) a jaké problémy se postupně ukázaly?

Je třeba připomenout, že rozhovor byl obvykle sjednán třídní učitelkou. Ta měla zájem vést rozhovor právě takto: měla zájem slyšet nás všechny pohromadě, vidět, jaké otázky klademe a jak. Výzkumníkům se zase naopak naskytlá příležitost sledovat přímo v akci komunikaci učitele s rodinou, získat přehled o jednotlivých interpretačních schématech apod.

Celý postup přinesl samozřejmě také potíže. Jako první bychom vyzdvihli nadměrné zasahování většího počtu účastníků do rozhovoru. Zejména intervence učitelky a její odpovědi někdy převracely poměr tázání a odpovídání. Z „vyprávění“ rodičů se tak místy stával „pohovor“ s řadou informací, námětů apod.

Na druhou stranu je třeba podotknout, že chování učitelky je zcela logické: její úloha nespočívá v podněcování vyprávění, ale v ujasnění operačních souvislostí

problémů s dítětem. Navíc se tím obohatily naše pohledy na práci učitele i na žáka samotného.

Jistá převaha normativních vstupů, typická pro roli učitele, vedla někdy k tomu, že se určitá témata předčasně uzavírala, protože byla zkratkovitě vedena k „řešení“ učitelem. Na druhou stranu to mnohdy výzkumníkům ulehčilo práci, protože byli často stavěni do role poradců, resp. pedagogů, a měli se na místě návodně vyjádřit, co je tedy třeba konkrétně s dítětem dělat. Intervence učitelky jim pak umožnily vyhnout se této pro ně nepřiměřené roli.

V dané konstelaci výzkumníci občas museli obezřetně autocenzurovat některá svá zjištění o žácích, která se samozřejmě promítají do otázek kladených rodičům. Šlo o zjištění, která by mohla být nepříjemná rodičům, kdyby je slyšeli před učitelkou. Nebo o výroky dětí, obsahující osobní kritiku učitelů, které výzkumníci museli opatrně formulovat. Přítomnost „třetích osob“ totiž může vytvořit nezávládnutelnou situaci.

Uvedený skupinový rozhovor je tedy orientován na popis rodičovských dojmů, očekávání, výchovných postupů, hodnocení ve vztahu ke školní docházce jejich dítěte. Cílem je konstituovat z tohoto jejich událostně postaveného popisu sebeobraz rodiny, místo dítěte jako žáka v něm a úlohu rodinného příběhu v jeho vztahu ke škole.

Přímo zachycená řeč a chování obou nejbližších aktérů ovlivňujících vývoj žáka vyovňávají možná zkreslení. Máme na mysli zejména zkreslení plynoucí z potřeby pozitivní sebeprezentace rodiny: alibizace, ospravedlňování vedoucí i ke zkreslování konkrétních faktů či výchovných zákraků rodičů. Přímo jsme nicméně na výrazný rozpor ve výpovědích opravňující nás hovořit o zkreslení nenarazili. Na druhou stranu lze namítnout, že i tato zkreslení nás zajímají a jsou informačně cenná. Mohou totiž významně vypovídat o rodinné verzi trojúhelníku rodiče-žák-učitel.

CO SKRÝVÁ „MANAGING“ TYPU - KAZUISTICKÉ ILUSTRACE

Na několika konkrétních případech se snažíme ukázat, jak takové dojednávání zařazení dítěte do určitého typu probíhá: interakčně, komunikačně a interpretačně. Jakou roli v tomto procesu hraje žák, rodiče a učitel?

PAVEL : ŽIVOT MIMO ŠKOLU VE ŠKOLE

Pavel je v pololetí a na konci 5. ročníku prospěchově vůbec nejhorším žákem, s průměrem 2,7; dokonce s trojkou z tělesné výchovy. Hrozí propadnutí z matematiky, ke kterému také na konci roku dochází.

Otec Pavla pracuje jako klempíř, instalatér a údržbář v ubytovně hotelového typu v Praze. Sám svou dosavadní profesionální dráhu charakterizuje jako stále *starání o technické záležitosti, prostě Ferda mravenec*. Matka je pomocnicí v kuchyni, v restauraci se střídá s směnami. Z rozhovoru se synem víme, že pracovala dříve v kanceláři na OPBH a i do budoucna by se chtěla ke kancelářské práci vrátit. V rodině je ještě starší sedmnáctiletý bratr, který se učí číšníkem.

Patřící rodina se v roce 1990 pokusila emigrovat do Německa, ale byla nedobrovolně vrácena emigračními úřady zpět.

Pavel má za sebou velmi pestré školní kariéru, což jemu i rodičům umožňuje srovnávat a artikulovat velmi zřetelně **vztah ke škole vůbec**. Absolvoval 1. a 2. ročník na škole v Praze, 3. a 4. (nedokončený) ročník na škole v malém německém městě, 4. ročník v soukromé škole s německým ředitelstvím Integrál v Praze a 5. ročník ve státní škole v Praze. V současné době na této škole 5. ročník opakuje. Plastické srovnávání škol rodiči i chlapcem odhaluje to, co vlastně rodiče i jejich dítě na škole hodnotí a v jakých kategoriích se pohybují.

U první školy se toho moc nedozvídáme (Pavel: „*tam se mi moc nelíbilo*“). Naše školy jsou obecně spíše odmítnuty. Škola v Německu je jako jediná přijímaná rodiči i chlapcem, i když trochu z jiných důvodů. Je hodnocena jako *úplně jiná*, a to všemi. Pavel se údajně zpět do české školy vůbec netěšil, snad i bál. Netěšení ovšem trochu splývá s celkovou nechutí celé rodiny vrátit se zpět. Matka: „*Malý 14 dní brečel, že nechce zpátky, něco mu pořád vadilo, 'zase mezi ty učitele'*“.

Ve soukromou německou školou Integrál v Praze, kam Pavel nastupuje po návratu z emigrace, aby si rozvíjel znalosti němčiny, jsou ovšem rodiče naprosto nespokojeni, neboť si představovali za své peníze uvolněnou, individuální, ale také kvalitní školu. Pavel sice akceptuje řeč rodičů o kvalitě školy, ale sám dodává, že on tam byl velmi spokojený. Nerad odchází do současné náročnější ZŠ. S tou jsou rodiče naopak zcela smířeni, i když vystupují (především díky problémům, které tu se synem mají) kriticky.

Pro Pavla jsou důležité především nároky, které na něj ta která škola klade. V Německu byl, zřejmě kvůli jazykové bariéře, zproštěn mnoha povinností. Nemusel psát diktačky a velké písemné práce, nehrál v častých divadelních představeních, ale současně nebyl neakceptován. Taková forma podílu na společné činnosti mu zcela vyhovovala: „*tak jsem při divadle přinášel ty věci nebo je uklízel*.“ I pro rodiče tu významně kladně vystupují snahy učitelů o přijatelnou integraci do prostředí a současné nedělání problémů z odlišností.

To je postaveno proti jejich hodnocení Integrálu, kde sice nejsou problémy, ovšem na úkor toho, že se vůbec nic nenaučil. Pavel: „*Tam nebyl povinný tělocvik a měli jsme jen 4 hodiny každý den a nemají takové akce jako jsou sběr papíru, moc tam toho po nás nemohli chtít, protože jsme byli soukromá. Nemusel jsem se o nic starat*.“

Naopak proti rodičům v poslední škole moc spokojený není. „*To je pořád vyptávání, jestli mám všechno podepsané. Tady je hned zmatek, dvojka z chování. Tady je dobrý jen jedno, že jsem si našel kamaráda*.“

Dalším výrazným momentem je Pavlova zřejmá **neškolskost** vidění svého života ve smyslu školy jako místa předávání poznání. Když popisuje Pavel rozdíly mezi školou u nás a v Německu, říká o německé škole: „*Lavice byly jiné a židle a tak. A hlavně školství je úplně jiné. Když se třeba supluje, tak se mohou dívat na video. A taky čistší je ta škola. Taky tam je jiné, že o velké přestávce přijede pekař a prodává preclíky, tak si každý může koupit a kdo nemá peníze, tak to dá druhý den*.“ Podobně o jeho spokojenosti se soukromou školou Integrál se dozvídáme, že „*taky mě*

bavilo jezdit autobusem a metrem přes Vltavu, tam jsou k vidění letadla, to mám rád. Třeba výtah, tam byl výtah a mohli jsme jezdit výtahem nebo se vozit po zábradlí a nic se nestalo.“ Nic o dějepisu, matematice, ale ani o psaní diktátů nebo zkoušení.

Nejdůležitějším se v celém kontaktu této rodiny se školou jeví problém **vztahu Pavla, ale také rodičů samotných, k učitelům**. Některé verbalizace mají prvky iracionálnosti, která je odrazem velmi konfliktního vnímání učitelů jako instituce. Již v prvních momentech střetnutí s Pavlem se dozvídáme, že v Německu „*jsou učitelé stejní, jako u nás, né nějaký suroví, prostě jako má být učitel*.“ Podobně rodiče otázku vztahu k učitelům staví jako zásadní pro pojetí školní situace. Otec: „*On se sem do školy vůbec netěšil a hlavně kvůli lidem. Pořád říkal 'nic mi nevadí, že si musím najít jiné kamarády, hlavně aby byla dobrá učitelka'*.“ Leitmotiv komunikace s učiteli se stále vrací, zejm. u otce: „*Pořád mu říkám - 'učitel je ti daný, musíš to vydržet. Učitele si nemůžeš vybirat'*.“

Koncentraci na tuto otázku pozorujeme i u Pavla při povídání o školách, kterými prošel. Tématicky především ve vnímání učitele jako autority. Spokojenost je často provázena relativním pocitem beztrestnosti, nepostižitelnosti učitelem. O Integrálu platilo: „*No když se něco stalo, tak nám nemohli nic udělat, protože to byla soukromá*.“

Konflikt mezi rodinou a učiteli se ovšem v případě současné ZŠ, týká hlavně jedné učitelky. Protože se jedná o problém, který zasáhl všechny rodiče této třídy, problém přiznaný i třídní učitelkou, mohou s ním velmi dobře rodiče Pavla pracovat. Ve skutečnosti však vyjadřuje ambivalentní vztah k učitelům vůbec.

Otec : „*Mě se líbí učitel, pokud je autorita, to musí být, ale také pokud je i kamarád. Už jsem ji vzkazoval (toto jedné paní učitelce, která vrací domů dětem domácí úkoly velmi detailně opravené a červeně opoznámkované), že by měla změnit barvu, že mám oči jako angoráky*.“

Rodiče mají pocit, že odsouzením celé věci jako nepřítupné, záležitost vyřešili a také vůči škole dostatečně vysvětlili.

Jestliže jsme řekli, že je Pavel „mimo“ školu, platí to o rodičích podobně. Kontakt se školou je poznamenán častými lapsy z jejich strany. Nepochopení „role rodiče ve škole“, nepochopení významu sdělených informací; možná bychom mohli skoro říci, že se jejich významy s těmi školními vždy míjejí.

Nevidí, že se třídní snaží je přimět, aby tento konflikt s učitelkou matematiky řešili oni sami, protože ona nemůže překročit určitá pravidla a nakonec je to jejich zájem. Nepoznají, že třídní nemůže a nechce respektovat jen jejich postoje. Učitelka matematiky pro ně autoritu prostě nepředstavuje. To ovšem sebou nese, s již popsanou pozicí „mimo školu“, také zacházení s konkrétními požadavky školy, ne jenom této jedné učitelky. Rodiče ve vztahu k synovi tuto učitelku odmítají a vědomi si toho, že tím ji prostě z reality neodstraní, nutí jej se smířit se situací, se kterou oni smíření nejsou. Matka : „*Ona mu říká, že je debil, to ho urazilo. Já jsem mu řekla, že se mě to také dotklo a že už to nebudu číst a podepisovat v žákovské knížce. Současně mu ale říkám, že se s tím musí smířit, 'snaž se dělat co chce a nadávky neposlouchej'*.“

Tento rozpor v řeči rodičů pochopitelně Pavel cítí a nepovažuje se příliš vázán

požadavky, které na něj klade škola. To ho současně staví do nezáviděníhodné situace už v základních parametrech hodnocení žáků, protože v očích školy i ten nejhorší může nosit úkoly, pomůcky, zajistit podpisy rodičů a pod. Rodiče jsou na tom tváří v tvář škole podobně, protože i oni jsou neuspokojiví v těchto formálních úkolech rodičů žáků.

Třídní učitelka, přes slabý prospěch, nevidí zpočátku situaci tak tragicky, také proto, že Pavel není typ žáka, který by silně rušil a jehož chování by vyžadovalo velkých úsilí. Po prvních měsících ho charakterizuje takto: „*vypadá jako dyslektik, je pomalý, ale snaživý, spíš trojkař, s kolektivem to není nic moc*.“ Po půl roce mobilizováni Pavla i rodičů ke školní práci, kdy se snaží hledat, co by zabralo, se její hodnocení zřetelně zhoršuje: „*mám pocit, že je neprůstřelný, má systém a ten nejde nijak rozbit. Teď má pocit, že udělal svoje a může to být jako dřív*.“

Třídní učitelka : „*Je to tvrdá hlava, je mimo, kouká jako vyvoraná myš, když ho vyvolá. Teď je samá pětka, nesnaží se, nedělá nic*.“

Třídní nemůže nereagovat na chování rodičů a jejich vztah k učitelům. Matčina řeč o *nemožných starých učitelkách, které nemá ráda*, se lehce může změnit v řeč o učitelích vůbec.

Naznačili jsme tu otázku vztahu rodičů ke škole jako autoritě. S tím souvisejí další dva problémy; **pojetí úspěchu a hodnocení dítěte školou a rodiči**. Můžeme tu sledovat dva typy strategií, které jdou proti sobě. Rodiče silně posunují celou interakci se školou k sociálním otázkám, vztahu k učitelům a škola k otázkám pedagogickým; malé snaze a zájmu o učení a výuku. Potože rodiče dostatečně neakceptují školu, resp. některé učitele jako autority, mohou zpochybnit pojetí úspěchu a hodnocení dítěte z této strany.

O školní záležitosti se stará především matka, která sice naznačuje, že je v této roli naprosto kompetentní a znalá pravidel hry, ale reaguje zcela mimo ně. Otec: „*Já odpovídám na otázky a jinak nic. Veškeré školní starosti padají na manželčinu hlavu*.“

Tato pozice otce umožňuje generovat jiná kritéria hodnocení svého dítěte, než jsou ta školní, na které je naopak mimořádně necitlivý.

Rodiče mají pocit, že jejich dítě není jen líné a hloupé a předkládají své koncepce. Jednoznačně akceptují své dítě takové jaké je (změna by byla uvítána, ale netrvají na ní). Oba vědí, co jejich dítě dělá, vidí je v rozporu se školou jako aktivní a společenská. Otec : „*Včera mi ukazoval nějaký urychlovač, to je pitomost, že jo, ale jak to sestrojil, kdybyste to viděli, ono to perpektně fungovalo, kontrolky svítily, no pěkně*.“

Můžeme říci, že **úspěch** je naprosto odlišně definován školou a rodinou. Rozpor je ve všech námi sledovaných dětech největší. Mállokdy se vidí, aby škola byla ve větších starostech než rodiče, že dítě neprospívá, či dokonce propadne. To však nemůže trvat donekonečna. Vztah rodičů i Pavla ke škole a k učitelům, nevyhledávání kontaktů, opatie, nezájem a pod. posunuje v očích školy vidění chlapce od průměrného ke špatnému, k někomu, s kým nemá smysl se zabývat, kdo oprávněně propadne a bude vyřazen ze sféry zájmu.

Navic, ani my, vědomi si neexistence nějaké velké úzkosti u chlapce či rodičů, jsme do věci nezasahovali tak silně, jako třeba v případě Václava.

Rodiče přesvědčení o kvalitách svého syna, o své pravdě, nevěří, že by škola měla postupovat zcela proti jejich představám. Nemají ani pochybnosti o budoucnosti, že by si Pavel nenašel zaměstnání nebo nějaký svůj zájem. Rodiče sice připouštějí, že nečekali, že budou mít takové problémy, ale ty jsou spíše způsobené neustálým kontaktováním školou. Z rozhovoru s Pavlem víme, že jeho starší bratr se také učil velmi špatně. Nepovažují svého syna za neúspěšného, dokonce ani za školsky neúspěšného. Neslyší varování třídní učitelky, že ho nezachrání před propadnutím, nevybojuje mu lepší známku, že tady musí něco udělat oni.

Matka : „Ale on i něco umí, něco dělá“.

Otec : „Jo, kdyby vůbec neměl ty úkoly a nic nedělal, tak at' tu pětku dostane, ale takhle snad by neměl.“

Podobné přesvědčení, až skoro fatální, že vše nakonec dobře dopadne, slyšíme i od samého Pavla. Když jsme s ním rozebírali jeho školní hodnocení tvrdil že „ta matematika? měl jsem čtyřku, jo? tak tedy vlastně pětku, já jsem se spletl. V Německu jsem měl matiku jinačí, byla jinak vysvětlována, tam jsem měl asi tak trojku. I Integrál byl lepší. Tady to nějak nedobře vysvětlují, já nemám rád starý učitelky, už je to nebaví dětem všechno vysvětlovat. Máma taky nemá ráda ty starší, spíš ty mladší. Asi budu mít čtyřku. Čekám, že ji budu mít, protože jsem ji ještě nikdy neměl. To se mi stává. Tak jsem si říkal, že jsem ještě nikdy nepotkal revizora a pak jsem ho hned potkal. Tak si říkám, že tu čtyřku budu mít taky.“

Orientace na problematický kontakt s učiteli tu nese své ovoce v podobě **viny** za současný stav. Pokud rodiče mluví o neúspěchu, je to neúspěch sociální, Pavlovy nesnáze v komunikaci s lidmi. Také problém pedagogický, prezentovaný školou, je rodinou převeden na komunikační, protože takovým se jim jeví a takovým se i ve vzájemných kontaktech nakonec stává. Lze jím vše vysvětlit.

To má samozřejmě vliv **na mobilizaci** rodičů i Pavla ke školní práci, kterou škola vyžaduje. Jak jsme již řekli, rodiče sami na nějakém velkém zlepšení netrvají. Tlak je nárazový, vždy vyvolán pouze tlakem školy a spíše formální. Tatínek sám připomíná, že ani předstírání učení ze strany Pavla nemusí být příliš velké : „On se neumí učit, ale taky k tomu třeba musí mít sešit.“ Po jednom střetnutí matky, dokonce s ředitelkou školy, byl Pavel rodinou potrestán, dostal vynadáno, a každý den musel pracovat do školy. Tento systém postupně povoloval a rodiče i Pavel vysvětlují, proč se tato pravidla systematiky nedodržovala. Protože jsou vlastně cizím elementem, rodině nejsou vlastní. Celá akce i kontrola školní práce je vnímaná Pavlem jako něco navíc, něco dočasného.

Pavel: „Oni mě kontrolovali (rodiče). Každý předmět jsem se musel naučit na příští den a taky jsem musel přepsat sešity, protože jsem lajdačil.“

Dotaz: „To vydrželo asi týden?“

Pavel: „Jo, přepsal jsem úkoly a dostal pochvalu.“

Dotaz: „Jak je to teď?“

Pavel: „Už je to lepší, ale stále musím dělat úkoly.“

Pavel žije ve škole, ale mimo ni. Platí na něho více než na jiné děti Batesonovo *myslíme v přiběžích*. Je nesmírně narativní, asociuje spontánně a až do

nepředvídatelných obsahů. On žije na cestě, v neustálých nenápadných dobrodružstvích, i když využívá bezpečí rodiny. Motiv cestování se stále vrací a není vázán na velkou dálku, i když „až budu velké, chtěl bych se podívat třeba do Austrálie, do Brazílie“ Daví ho jen zeměpis, protože cestuje po globusu a představuje si sebe v cizích zemích. Cestuje po Praze všemi linkami tramvají a autobusů a vytváří z cest doma mapy. I budoucnost je vázaná k silnicím a letišťům („chci pracovat na letišti, nebo by to mi taky líbilo vyměřovat silnice“).

Žije v jiném modu poznání, než představuje škola. Právě do školy je umístěn několikrát zmíněný *zmatek* („mám pak v tom zmatek“), do nepřijatého řádu kategorií, pravidel a požadavků, jak zde vystupují. Narativní cesty je možno vidět jako bloudění, které však mapuje vlastní pravidla, směřuje k hledání vlastního významu a řádu života.

Ve škole se toto hledání neprotlo. Po rozhovoru se ptáme, jak bude asi vypadat setkání paní učitelky s rodiči, zda přijde i tatínek. Reaguje jinak než ostatní děti, které se většinou trochu obávají návštěvy rodičů ve škole, možného vytvoření aliance proti sobě. „Ne, tatínka paní učitelka ještě nezná, to bude.....“ (s úsměvem). *Tatínek má hlavu jako vajíčko.*“

VÁCLAV: „CHTĚL BYCH SE NAUČIT NEKAZIT VĚCI“

Václav přichází do námi sledované třídy teprve do 5. ročníku z jiné pražské školy. Pátý ročník opakuje, přichází s diagnózou dyslexie a velmi špatným vysvědčením: trojkou z chování, pětkami a čtyřkami z většiny předmětů. Na naší škole, nemá v pololetí 5. ročníku žádné srovnatelné problémy v chování, klasifikován je dvěma čtyřkami, žádná pětka, průměr 2,5 nepatří k nejhorším ve třídě. Na konci roku se mírně zhorší prospěchově, ale zcela v souladu s ostatními spolužáky; tento pokles není školou nijak výrazně hodnocen vzhledem k ostatnímu, spíše pozitivnímu vývoji v jeho školní adaptaci.

Otec vysokoškolák, lékař, který však povolání neprovádí, snad patolog (syn: „tatínkovy vadila ta práce, tak už ji nedělá“). Živí se stánkovým prodejem. Matka je vedena jako žena v domácnosti, ve skutečnosti však pracuje s otcem. Finanční situace rodiny je problematická

Otec se realizuje jako vedoucí oddílu skautu, jehož členem je také jeho syn Václav. Matka, jako vždy, v závěsu za otcem vypomáhá.

K porozumění dnešního stavu se musíme podívat trochu do Václavovy školní historie.

Váček přichází do školy, do první třídy, v době, kdy jeho bratr Libor má za sebou již pět let školní docházky. Libor se v té době učí spíše průměrně, asi tak, aby mohl pokračovat po základní škole na nějakém učebním oboru. Váček však díky svým vlastnostem, jako jsou odvahy, síla ctižádostivosti, průraznost, je jakoby lépe vybaven úspěšnosti dosáhnout, nést rodinnou prestiž. Otec : „je tvrdý, do všeho se hned pouští, stude je první, i když jde o nebezpečné věci“. Úspěch je všemi očekáván. Také Váčkem, možná trochu s úzkostí.

Během prvních měsíců školní docházky je již naprosto zřejmé, že se úspěch nedostavil. Rodinou je však situace definována explicitně nikoliv jako **neúspěch, ale jako**

řešení problémů s dítětem, tedy problémů, které mají nějakou objektivní příčinu (diagnostikovanou dyslexii). Václavův handicap je místem, na kterém se může rodinný příběh zastavit.

Přesto se určité prvky pojmenování tohoto stavu jako neúspěchu objevují. Ať již zaměřené do budoucnosti, na další profesionální dráhu (Otec: „*na vysokou mít nebudu, to je jasné, bavila by ho třeba ta archeologie, ale spíš to pro něj bude zase depresivní*“) nebo, a to je pociťováno všemi velice silně, na současný stav (Matka: „*on si myslí, že je všude ten nejbližší, nese si, že propadl, chlapani se mu nějak smějí a ona na to Vašek špatně reaguje*“). Je to jenom Vašek nebo také rodiče pro které je taková situace sociálně náročná?

Je tu totiž ještě jedna významná instance, a to **skautský oddíl**. Ten je vedle rodiny (v určité míře sám rodinou), nejdůležitějším místem života.

Velmi zřetelně také **definuje role jednotlivých členů rodiny**. Otce jako vůdce, vlastně učitele, protože jde také o výchovnou a vzdělávací činnost, matky jako toho, kdo se stará a pomáhá, bratra Libora, kterému je dovoleno být dospělým a vzdálit se z těchto vazeb („*Libor, ten nechodil. A vysvětlil to, že mu to nesedí, že přece nemůže složit skautský slib a pak žít jinak a podle něho přece žít nelze*“) a nakonec i Václava. Václav by sice, podle rodičů, asi v oddíle už nebyl, kdyby nebylo otce, ale je mu to, v jejich očích, jen ku prospěchu (*může být s rodiči, mít nějaký zájem, činnost, má místo, kde je rád*). Současně však vztahy v oddíle, které musí otec sledovat („*víte, je to vždycky malér mít u sebe vlastní dítě*“), odhalují další Václavovy problémy, které však ve skutečnosti jsou také problémy rodičů. Možná by si přáli mít dítě, které by je reprezentovalo lépe.

Otec: „*To Mates, takový malý, ale strašně chytrý kluk v oddíle, je sice fyzicky menší, ale mentálně daleko výše, a to právě Vašek pociťuje, ten kontrast mezi mentálním a fyzickým*“.

Neúspěšnost syna v očích rodičů je o to horší, že nejen ohrožuje rodinu ve své stabilitě, v její prestiži na různých sociálních polích, ale nutí ji se tímto problémem zabývat. Škola se bouří, volá rodinu k odpovědnosti. Mimo prvku odmítání vlastní viny, pozorujeme také nechuť situaci řešit.

Úspěšnost jako kvalita člověka je zde vymezena také jako **samostatnost, nekonfliktnost** - kdo potřebuje soustavnou podporu, nemůže být považován za úspěšného. Otec: „*ve školce byl bezvadně přizpůsobivý, nezlobil*“.

Také při srovnávání s vlastním bratrem se dozvídáme od otce, že „*Libor, ač se také špatně učil, má teď samé jedničky a dvojky, stihne to všechno ve škole, nebo jestli dělá doma, tak málo, je velice nenápadný při učení*“.

V případě první školy, kde Vašek propadá, je **za viníka** jednoznačně označena škola, jako neprofesionální instituce. Neúspěch je přidělen jí a popřen pro Václava a především pro rodiče. Matka: „*Děti si ještě po třech letech nemohly zvyknout, že tam musí každý den. To byl neustálý boj, aby děti neměly problémy a přitom pomýšlení, jak tu s nimi zacházejí*“.

Bohužel pro Václava i pro rodiče, jde o řešení dočasné.

Václav však nemůže sám pro sebe tuto situaci jako neúspěch popřít, nese si jako břemeno své zklamání, cítí zklamání a rozladění rodiny.

Na přání rodičů Vašek školu opouští a přechází do jiné školy, která je vybrána pro svou kvalitu z práce s problémovými dětmi. Přichází s nadějí na konečný zvrat situace.

Učitelka ho po dvou měsících charakterizuje: „*dyslektik, mezi trojkou a čtyřkou, ale snaživý, snad jen trochu více úzkostný, jako by se bál, že přijde nějaký strašný test*“.

Protože je to ona, kdo na přimluvu svého známého Václava do své třídy přichází, má i nějaké další informace. Je to právě Václav o kterém jí řeknou, že *by se s ním rodiče mohli starat lépe*.

Současně dostává do rukou vysvědčení z předchozí školy a je rozhořčená, jak je to vůbec možné („*rozuměj, takové vysvědčení jsem ještě neviděla*“).

Aby si Václav nezničil výchozí situaci, zamlčí před ostatními učiteli jak prospěch, tak hodnocení chování, se kterým Václav přichází (*nakonec, to se brzy projeví*). I ona je v pozici „dát Václavovi šanci“, nenechat ho spadnout, ukázat, že jestli škola může dítě poškodit, může mu také pomoci. Velmi rychle poznává selhávající rodinu péči, a když není s to přesně říci v čem toto selhání spočívá (*to je pro mě nové*). Také Václav se snaží navazovat a vyhledávat kontakty s ní.

Učitelka postupně přichází se stále novými důkazy, že v rodině to zcela nefunguje, jak by mělo, identifikuje problematické oblasti. „*Posledně, když jsem s ním mluvila, tak mi říkal, že je vlastně hrozně sám. Rodiče nějak nemají čas, bratr mu nepomůže*“.

Po vánocích přichází, smutná, že *Václav se jí přišel s obrovským nadšením pochlubit s tím, že dostal úplně nové pantofle*. V tomto duchu vysvětluje Václavovo chování i ostatním učitelům, kteří produkují klasická hodnocení: *je divný; nedává pozor; je mimo; líný*.

Rodiče jsou však spokojeni, že konečně našli školu, která se o jejich syna stará, nezavrhuje ho. Václavovi je tato nová škola nabídnuta **jako pomoc, jako záchrana**, ale tím také jako místo, které konečně odhalí pravdu. Ihned zpočátku je odlišena až skoro konfrontačně. Matka: „*to proto, že čekal velké zlepšení. A hlavně, já jsem mu řekla - počkej Vašku, až tě vezmou do té nové školy, tak pak vezmeme vysvědčení a pošleme jim ho, aby viděli*“.

Prospěch je ve srovnání s předchozím rokem objektivně zlepšením. Vašek však vidí, že úspěch je relativní, úspěchem je pouze ve srovnání s předchozím stavem, nenastal takový obrat, jaký byl očekáván, přestože podmínky byly vhodnější. Vše ukazuje na to, že za tento stav může opravdu on sám.

Maminka se najednou diví, že Vašek není spokojený, necítí se úspěšný: „*Ted' vidí, že změna není tak velká a že vlastně není co ukazovat*“.

Viníkem je tedy Vašek usvědčen tváří tvář této nové škole. Především v očích otce, kde se neustále kombinují výpovědi o tom, že není nutné trvat na nějakém velkém zlepšení, přestože ho přesvědčili, že ho očekávat má, s obviněním, že stejně pro to nic nedělá. Otec: „*Člověk by očekával, že pro to také něco udělá, když má něco dokázat, ale on se nedonutí, je to vždy s křikem, když se má učit*“.

Rodiče balancují mezi tlakem na úspěch, pomocí a podporou, ale také obviňováním a strategiemi maximálně pro sebe zklidnit situaci. To, že i oni jsou označeni školou jako neúspěšní spolu s Vaškem, je nutí potočit situaci směrem k vině jejich syna,

kteřá současně neobviňuje je - zpět k Vaškově „nemocnosti“, objektivnímu handicapu. Vašek je **identifikován jako pacient**, ten kterému se musí pomáhat, ale současně i ten, který je odůvodněně poznán jako vřed na těle rodiny. Nepřípustný stín neúspěchu by mohl odhalit další možné **problémy rodičů**. Napadá dokonce otázka, zda je tu dovoleno být úspěšnější než rodiče ?

Matka: „*Tady se nějak nemůžeme dohodnout. Nám ty jeho dvě čtyřky stačí, jemu nestačí. Když přinese čtyřku snažíme se ho podporovat.*“

Otec: „*Vysvědčení pro mě byl rozhodně úspěch, ale on asi čekal víc, má pocit, že když jsme ho pochválili, že jsme spokojeni, že ho jen uklidňujeme.*“

Rodiče produkují důvody, proč je tato rovina úspěšnosti vlastně dobrá, protože je nejvyšší možná. Je úspěchem, protože na to být úspěšnější Vašek nemá, je na svých možnostech. Především se zdůrazňuje jeho handicap, směla, připomíná se jeho nerozhodnost, která nese nejistotu i do budoucna.

Otec: „*Václav je nevyhraněný, vůbec neví, co by chtěl jednou dělat, a to ho asi taky štve. Jeho bratra jsme pozorovali a vymysleli to knihovačství a teď je velmi spokojen. Píšíme se u Václava, ale není nějak nic vidět.*“

Matka: „*Václav to vidí. Pořád to viděl. Václav slyšel, že Libor věděl od 5. třídy, co asi bude dělat.*“

Důvodů je pochopitelně více; obtíže s tím, že toho moc zameškal a nemůže to dohonit, že všechno je pro něj zdrojem deprese, dokonce jsou jeho smutky snad až patologické. Rodina se přesto cítí jako dostatečně starostlivá.

Otec: „*Já ho nechci nutit do učení, spíše ať je zdravý duševně, než aby neměl pětky.*“ „*On vidí, že mu to moc nejde, že není tak dobrý, jak by chtěl, My jedeme na doraz i finančně. Jindřiška zůstala doma taky kvůli němu, ale nemá čas se s ním tak zabírat, jak by asi potřeboval.*“

V průběhu jednoho setkání s rodiči se však přece jen dostanou na povrch také **vztahy v rodině**. Sama matka nakonec přiznává, že: „*tam v D centru, kam chodí Václav, byla také nějaká rodinná terapie, takové ty diagramy vztahů v rodině. My jsme nevěděli, že ten obrázek viděl, ale měl pocit, že mezi námi třemi bylo nějak moc čar a k němu vedla od každého jen jedna čára. Ale to přece byly komunikační čáry, ne citové. Tenkrát jsme více komunikovali s Liborem, něco jsme řešili. Přitom já jsem tam šla, abych mu ukázala, že udělám všechno, a dopadlo to jinak. Vyčítal nám to. Dozvěděli jsme se to až od Libora, snad si i pobřečeli. Václav mu řekl: 'vy jste všichni a já nejsem s nikým'.*“

Během našeho rozhovoru s rodiči však nezaznělo nikdy nic, o tom, že by chtěli syna nějak potěšit, pouze co je správné a výchovné od otce („*tyhle drahé hračky, já jsem proti tomu, to vůbec nevychovává*“) a poukazování na to, co je důkazem jejich lásky a péče od matky.

Nesouhlas nebo jiná interpretace světa je viděna jako narušení vztahů uvnitř rodiny, proto je Václavova reflexe rodinných vztahů neustále zamlžována. Díky tomu hledá Václav za každou situací jiný smysl. Všechno napřed interpretuje jako vztah, pak teprve jako obsah. Toto chování je pro učitelku, která mu nerozumí, neustálou pobídkou hledat, co se děje.

Vašek však chce být úspěšnější („*mě ty dvě čtyřky nestačí*“) a nechce přijmout argumentaci o úspěšnosti tohoto neúspěchu. Cítí silně dvojvazebnost situace, past, která jej polapila, protože každá **pomoc jej současně staví mimo normu**.

Během roku přibývá také **problémů ve škole**. Václav si kupuje od dětí jídlo k svačině, stále častěji se zdá být velmi unaven, chodí pozdě, nemá pomůcky, nemá zaplacené obědy. Třídní sleduje jednotlivé příznaky a rozhodne se zasáhnout („*vypadá teď krasně, vlte já se bojím, že si něco udělá*“), alespoň s požadavky na větší péči; svačiny, jídlo ve školní jídelně, čisté prádlo.

Pouze jménem svým i jménem ředitele školy oba rodiče na schůzku. Setkání má velmi úřední ráz, přichází však pouze matka. Později se dozvídáme, že otec čekal venku před školou. Zřejmě proti jejímu očekávání, že budou stížnosti na Václava, se u chlapce skoro vůbec nemluví. Požaduje se však zlepšení chování rodiny s výhrůžkou vyřazení chlapce ze školy; důvodem je malá spolupráce rodiny se školou, která je u problematických dětí nezbytná.

Matka rozhodně odmítá možné opuštění školy („*my bychom vůbec nechtěli, aby někud odešel*“) a přislíbí zlepšení materiálního zabezpečení. Řešení možná dočasné, ale pro školu schůdné, navíc ukazuje zájem školy o Václava, který je také pro něho samotného velmi důležitým.

Ke konci roku se situace poněkud stabilizuje. Třída odjíždí na týdenní výlet, který je pro Václava po společenské stránce rozhodně úspěchem. Třídní učitelka si pochvaluje přijetí kolektivem, zlepšení pozice Václava ve třídě.

Vstřícnost rodičů (ač rodičů problematických) tu opět nese své ovoce. Do hry vstupuje také to, jak děti přicházejí z jiné školy (třídní učitelka na pedagogické radě: „*viděli jsme na několika případech, v jakém stavu k nám chodí děti z některých škol*“). Rodiči označená neprofesionalita školy provokuje opačnou situaci, totiž dokázat ve svém působení, že škola je přece jen institucí profesionální (přinejmenším ta jejich), jak se ukazuje i v případě Dana. Chování rodiny ve škole a ke škole se tu ukazuje důležitým činitelem v práci s dětmi a v jejich hodnocení. Opačným případem je Pavel a jeho rodiče, s jejich nepochopením a nerespektováním kultury školy.

ONDRA : OD „PODIVÍNSKÉHO VĚDÁTORA“ K „POTMĚŠILÉMU PRŮMĚRU“

Ondra se spolu s Hanou oproti ostatním v našem vzorku poněkud vymyká. Je nadprůměrným žákem. Pro své výrazné projevy byl učitelkou ve Slovníku označen za „**vědátora**“, ale zároveň poněkud obtížně navazujícího kontakty (má jen jednoho kamaráda, se kterým tvoří uzavřenou dvojici). Projevuje se podivně: mluví hodně potichu a nesměle („*kuňká*“), je velmi nervózní a v situacích neúspěchu reaguje neadekvátně: napadl spolužačku v situaci, kdy tato převzala z pověření učitelky její roli.

Matka přichází s tématem **maladaptace** na 2.stupni ZŠ („*mám pocit, že si zde nemohl zvyknout, že mu to na 2.st. nevyhovuje*“). Teprve po roce se od ní dozvídáme, že toto téma jí bylo údajně indukováno učitelčiným výrokiem na první schůzce rodičů.

Učitelka potvrzuje svůj pocit výčtem podivného Ondrova chování, který zároveň vyrovnává nepochybným zařazením Ondry do společenství excelentních žáků („*on*

je hrozně chytrý“, „patří k nejchytřejším ve třídě“, „má úžasnou paměť“, „odpovídá lehce, logicky uvažuje“). Vzápětí se však v rozhovoru znovu vrací k problému, který jí znemožňuje zařadit Ondru bez potíží do kategorie bezproblémových: „Je tu ovšem ten problém s komunikací před velkým kolektivem. Možná, že když si nemohl zvyknout na ten přechod (na 2.st.), tak začal být agresivní, začal dětem ubližovat.“

Matka nachází obhajující argumenty na stejném poli morálního chování: „Když má pocit bezmoci, něco mu nesedí, tak to ventiluje“. Argumentuje přitom větší znalostí dítěte ze sféry, do které učitel nevidí: „Mě samozřejmě není příjemné, že mně někdo říká, že moje dítě má charakterové vady. Ale doma, kde má tak výhodný objekt mladšího bratra -, jsem nikdy nic takového neviděla.“ Tento zajímavý postup se v psychologii vyjednávání a argumentace označuje jako augmentační princip. Podle něho se dá určité chování nebo rys potvrdit tehdy, když se jednoznačně objeví v podmínkách, které dané chování zjevně facilitují (tedy: vybějí-li se na dětech stejně starých, tím spíš se vyběje na mladším a slabším; nepotvrzuje-li se to, pak se oslabuje i výchozí tvrzení protistrany).

Společně jsou evokovány dva příklady, které mají jak učitelka, tak matka na mysli. Jde o nevhodné chování vůči učitelce hudební výchovy, se kterou je Ondra v konfliktu např. kvůli svým „provokacím“ založeným v podstatě na jazykovém vtípu. Do výuky Hv měly děti přinést různé krabičky s nějakým obsahem, aby s nimi udávaly chřestěním rytmus. Ondra navrhl, že by bylo možné donést krabičku kakaa. A druhým příkladem je prudké odmítnutí poslušnosti spolužačce, která byla učitelkou pověřena, aby o přestávce spolužákům zapsala na tabuli úkoly, které si měli opsat do sešitu. Ondrovi se nelíbilo, jakým způsobem a s jakým gustem se spolužačka ujala této své moci, jež jí vlastně legitimně nepatří.

V obou případech je společným jmenovatelem neobvykle projevovaná samostatnost či originalita. Ondrova identita je v rodině posilována právě v tomto směru: hodně čte, doslova „požírá“ knihy, je chtivý poznání, ale vzrušuje ho, když může sám objevovat (vzrušeně nám vypráví o dědově knihovně, do jejichž horních regálů konečně pronikl, teprve když byla ke knihovně přistavena palandová postel).

Dalším potvrzením této až extrémní touhy sám se s věcmi vyrovnat je jeho chování v náročné situaci, kterou představuje velké zameškání látky po delší nemoci. Ondra zde vystupuje téměř jako nějaký „muž výzvy“, jakoby si tuto handicapující situaci užíval. O této dlouhé absenci nám řekl, že hladce zvládl dohnat zpoždění. Ba co víc, vše se dobře naučil „možná právě proto, že jsem do té školy nechodil.“ (!) Občas o něčem podobném hovoří i učitelka, která tvrdí, že ho velice motivuje, když má drobný úspěch. Okamžitě se snaží dokázat, že věc zvládne. Samozřejmě, že taková interpretace, kterou Ondra předvedl, nemůže učitele příliš uspokojit a daný výrok nezní škole příliš libozvučně. Interpretujeme-li danou větu, pak vidíme, že v ní škola vystupuje vlastně jako překážka hladkého postupu v učení, resp. jako překážka samostatné definovaného využívání vlastních možností na maximální úrovni. Škola jako taková pak vystupuje coby výzva, ale ve svém negačním vymezení - jako překážka!

To ostatně také, aniž si to uvědomuje, či aniž to nějak explicitně formuluje, prozrazuje matka. Rozhovor s učitelkou a výzkumníky se totiž nakonec stáčí na téma větší-

ho využití kapacit Ondry jeho zvýšeným zatížením. Matka se dokonce svěčuje se záměrem přihlásit Ondru na 8leté soukromé gymnázium („potřeboval by víc zaměstnat. Normalně vidím malé nároky na čas a aktivity kolem školy“). To znamená, že se diskutuje o řešení, které potvrzuje současnou Ondrovu školu ve statu brzdy či překážky rozvoje. A učitelka poněkud zeslabeně reaguje v dané matici nabídkou většího zatížení (bude mu dávat více úkolů a složitějších).

Ondra rozhodně není ve své škole „ve své kůži“. Vadí mu řada věcí: citlivě si všímá detailů v jednání učitelů, mnohé úkoly považuje za příliš jednoduché, sebezpytně rozvíjí úvahy nad sebou samým („zdá se mi, že mám slabou vůli“; na gymnázium by byl rád, aby se zbavil některých učitelek - „ted' se ale zase bojím, že je tady dobrý nápis a toho bych se příští rok zbavil, a chybělo by mi to“).

Nespravedlnost v jednání učitelů dokumentuje jednou příhodou, která je instruktivní. Jde o špatnou známku z TV, která vedla k jedině dvojce na pololetním vysvědčení. Dostal ji za špatné kopy do míče. „To je ale nespravedlivé, protože nás nikdo předtím neučil kopací techniku“. Tyhle detaily tedy Ondra registruje; i takové zdánlivě maličkosti, jako je kopání do míče. A reaguje na ně nahlas. Má pravdu: vždyť v definici školy patří, že sankcionuje jen věci, které má v popisu práce předtím naučit. Říkat takové věci nahlas však zase nepatří k popisu práce žáka, tak, jak je tento popis v naší škole vyjednan.

Naopak, zcela potichu a málo sebevědomě se projevuje tam, kde žák („a zejména kluk“), říká učitelka) a zejména výborný žák, musí promluvit. U tabule, při odpovědi na otázku, v soutěživých situacích. Učitelka to formuluje následovně: „Jakoby nechtěl ty vědomosti, které má, ventilovat ven. Pořád mu říkám: hlasitěji, hezky to umíš“.

Zdá se, že Ondra už v průběhu 5.roč. - a závěr roku to potvrzuje - nezvládal práci se symboly své školní identity, o kterou usiluje, nebo do které je tlačěn. Literatura nazývá tento jev „vyznačování identity“ („marqueurs d'identité“, srv. Kellerhals, Montandon, 1991)¹³⁾. Špičkový žák, „vědátor“, ční nad ostatní, je nějak vyjimečný, ale musí též umět vystoupit, mluvit, přesvědčit, interakčně doložit, že je oprávněn tohle označení nosit.

Z tohohle nezvládnání značení své identity pak zůstává jedině: ironie vůči dospělým, potměšilost vůči spolužákům a nezájem o běžnou rutinní školní práci a úkoly.

Dokládá to i učitelé kritizovaná příhoda na školním výletě na konci roku. Ondra se neprosadil se svými topografickými znalostmi a orientací na mapě a neúspěšně topografické úsilí učitelů a zbytku třídy pak sarkasticky komentoval.

Důsledky pak na sebe nenechají dlouho čekat. Ondra končí školní rok se zhoršeným prospěchem (má dvojky z matematiky a z výchov), učitelé mluví o stále častějších výpadech a mezerách. Hlavně ho ale končí poměrně překvapivě s ředitelskou důtkou udělenou za „opakovanou nekázeň, drzé chování k dospělým a hrubé chování ke spolužákům“. Na začátku 6.roč., při předběžném výběru žáků pro další výzkum už řadí třídní učitelka Ondru v rámci tří základních skupin „spíše k tomu středu“, ale ne jednoznačně mezi nadprůměrné žáky. Rozhovor s matkou na začátku 6.roč. potvrzuje, že se stále nedaří domluvit se se školou na tom, jaký Ondra vlastně je a kam ho zařadit. Z výchozí maladaptace na změnu se stává obvinění z potměšilosti a agresivity,

pro matku zcela nepřijatelné. Vědátorství už není vyzdvihováno, protože vysokou inteligenci Ondra neumí „prodat“. Podle matky se dál nedaří využít jeho potenci a vystihnout jeho osobnost a tedy vlastně zařadit ho na stávající škole.

KAMILA : KDYŽ JE PRŮMĚR NEÚSPĚCHEM ANEB „CO VLASTNĚ CHTĚJÍ ?“

Kamila patří mezi průměrné žáky. Přichází z 1. stupně s jistými potížemi, které byly neoficiálně po konzultaci s psychologem označeny jako „dysortografie“. 4. ročník opouští se čtyřmi trojkami. Při jejich potížích se čtením a psaním je přechod na 2. stupeň se 6 trojkami pro nezaujatého pozorovatele vlastně úspěchem. Kamila je navíc sociálně velice úspěšná. V sociometrii (SORAD) vychází jako velmi oblíbená dívka, patří mezi vlivnou špičku třídy a má též velmi vysoký index náklonnosti, nejvyšší z vlivných žáků.

Matka iniciuje rozhovor z důvodů zhoršení prospěchu „*kvůli tomu neúspěchu ve škole*“. Učitelka zjevně nechápe důvody - není o čem jednat. Připomeňme si Slovník „*průměrná, nepřilíš chytrá, má výpadky, líná ... kolektivní, veselá, celkově v pořádku*“.

Rozhovor se odráží od chronologie minulých potíží. Hned od začátku je nápadná kombinace objektivně založených potíží (nezralost při vstupu do školy, zdravotní potíže, dysortografie diagnostikovaná v 2. roč.) se sebeobviňováním („*asi nebyla na tu 1. třídu dost zralá. Já toho budu do smrti litovat, že jsem ji tam dala*“; „*pan psycholog, který ji vyšetřil, řekl, že je to dysortografie, ale jinak je prý dobrá - inteligenci ji vyšetřil, že je nadprůměrná a měla by dosahovat lepších výsledků, než jaké má*“).

Na první pohled není této kombinaci příliš rozumět. Zvlášť přičteme-li k tomu relativně příznivý vývoj prospěchu (nezhoršuje se příliš) a výbornou adaptaci v kolektivu.

Také učitelčina reakce před rozhovorem na tušené ambice matky i po rozhovoru na explicitní formulace matky „*ted' o tom neúspěchu*“ je koncentrována do nechápající otázky: „*co vlastně chtějí ?*“. Z pohledu školy jsou to jen určité technické potíže, navíc oficiálně nedoložené („*prý je taková děšitější a má ty potíže, ale nemáme tu nikdy žádný nález z poradny*“), které se učitelé snaží respektovat v rámci obvyklých opatření a úlev. Kamila je učitelkou akceptována jako dítě mírně objektivně handicapované a na rozdíl od učitelky 1. st. (matka si stěžuje, že psycholog ji kritizoval za malou spolupráci s poradnou) hned i dokládá, co vše v rámci akceptace této kategorie dělá: nemusí spěchat se cvičeními, při delším psaní či diktátu bude jen doplňovat jevy - „*jako dyslektici*“. Posléze se však ukáže, že toto není to, „*co vlastně chtějí*“.

V dalším rozhovoru se vyjevuje velká míra kontroly Kamily ze strany matky (konzultace telefonem, práce nanečisto, večerní definitivní zpracování úloh). Kamila má přitom potíže v předmětech, které jsou z hlediska matky důležité, v českém jazyce, matematice (matka: „*já bych chtěla aspoň něco vytáhnout, třeba dějepis, zeměpis, chtěla bych prostě, aby to bylo lepší*“). Naopak, Kamilu baví a dobré výsledky má v předmětech banalizovaných matkou („*takové ty ostatní předměty - hudebka, výtvarka, Tv, pracák*“).

Nové zauzlení, které odhaluje citlivé místo, nastává při narážce na angličtinu jako předmět, který Kamilu baví. Matka též zdůrazňuje, jak stojí o úspěch v tomto předmětu (učitelka: „*matka si přišla v pololetí do školy pro vysvětlení, proč má Kamila trojku, a ne očekávanou dvojku*“; učitelka se diví: Kamila je nesoustředěná, neučí se slovíčka, neví vůbec, co má dělat - dokonce jí „*vstřícně*“ navrhuje, že na angličtinu chodit nemusí, „*ale to ne, to nechtěla*“).

Matka náhle odhaluje úzkostně prožívaný tlak na úspěch dcery. Manžel a jeho matka od ní očekávají víc a vinu za malé úspěchy svalují na Kamilinou matku. Tchyně je přitom ambiciózní žena, znalá jazyků, pracující v uměleckém filmovém světě. Je to žena, která stála původně za všemi nedotaženými pokusy o mimoškolní kultivaci Kamily (klavír, balet, soukromé hodiny jazyka).

„*Tchyně - ta se pohybuje v jiných krizích, ta spíš chtěla, aby dělala balet, že prý s ní nechodíme do opery. Když to není podle ní, tak je to špatně. Kamila tam k ní už ani nechce chodit, pomalu s ní nechce jít ani na procházku ... Dřív se s ní učila babička, ale Kamila teď už nechce ... Babička se moc nelíbí, že si {Kamila} našla ten volejbal, že to prý není pro holku, že bude mít moc tvrdé prsty. Babička je moc důležitá. Ale manžel se vždy zastává nás. Ona studovala, teď se vidí v Kamile*“.

Souběžně s tím matka v reminiscenci na vlastní školní docházku přiznává: „*Já jsem měla celou devítku samé jedničky a pak na SŠ jen trojky, a proč ne ? Nechtěla jsem jít na školu, tak proč se snažit; proplula jsem tou ekonomkou, jak to šlo. To u ní nechci*“.

O něco dále přiznává, že i když jsou dosavadní výsledky dcery vlastně „*standard*“, tak Kamila „*to cítí, že tam není spokojenost. Ona to už dneska ví, co bychom chtěli. Tak když má jedničku, tak to hned hlásí*“.

Učitelka reaguje opět konkrétním operačním návodem, ze svého hlediska vstřícně. Zdůrazňuje soustředění se na práci výlučně s pomocnými slovesy „*být*“ a „*mít*“, navrhuje určitý odklad prověřování do konce týdne, aby Kamila měla možnost dohnat zpoždění.

Na to reaguje matka bezprostředně a zdánlivě podivně: „*Ono to nejde vydržet. Mohla bych to dokázat, ale to bych nechtěla, protože to nestačí. To je můj sen, aby šla na nějakou školu, a to by pak nestačilo*“.

Zdá se, že dialog matky s učitelkou také v tomto případě nějak vážne. Podle svého zařazení do typu „*adaptovaný průměr, který na víc nemá*“ se učitelka chová pomáha- jícím a vstřícným způsobem, v němž však každé gesto, každý čin (procvičování elementárních, jen „*pomocných*“ sloves; odklad prověřování znalostí; návrh ulevit dítěti zproštěním výuky) bolestně zasahuje matčino marné čekání na zlom („*psycholog řekl, že je naděje, že se to někdy kolem 6. třídy zlomí*“). Na ten zlom, který by ji exkulpoval v očích tchyně, ale též v očích svých. Vzpomeňme na její nevyužití možnosti ve vlastní školní docházce.

Výroky a nabídky učitelky, tak zjevně prozrazující zařazení dcery do poklidného průměru pomocí specifického značkování, jsou pro ni zcela nepřijatelné. Pomoc, která ponižuje a utvrzuje, že dítě patří do kategorie, které se obávala. Vždyť opravdu výborní žáci takové úlevy a dodatečná opatření nepotřebují. Úspěch v očích učitelky

(„drží se“) je tak zjevně neúspěchem pro rodinu.

Kamila tak evidentně nezprostředkovává realizaci rodinného sebeorazu, nenaplní je rodinný příběh, resp. v něm nepokračuje způsobem, který by uspokojil předky. Aby jí celou hrozivost takového selhávání přiblížila, volí matka emočně vypjatou persuazi: „*Nemá vůbec obavy, jak to zvládne. To mě hrozně vytáčí. Ptám se jí - to budeš kopáč? Co budeš dělat, nebudeš mít peníze - mě to totiž trápí, bojím se toho. A ona: táta nám dost vydělá*“. Matčino současné úsilí pak vyústí až v křeč: „*Snažila jsem se s ní učit, že když si to zapamatuju já, tak by si to už taky mohla zapamatovat, že ten mozek je sval, a taky se dá vycvičit. Vymýšlím si tak, já taky nejsem vždycky klidná ...*“

Z hlediska relativně úspěšné budoucnosti dítěte je nezbytné, aby už teď ve škole poskytovalo určité signály: musí mít výsledky, ale ne je „vydřít“. To by totiž signalizovalo, že už nejsou žádné rezervy pro vyšší zátěž. Ti, kteří patří do kategorie úspěšných, rozhodně nemuseli na ZŠ nijak zvlášť dřít - to je známá věc. Něco se snad přece jen dělat dá - mozek lze vycvičit jako sval. To je možná výmysl z nouze, ale v podstatě ještě způsob, jak Kamilu dovést k výsledkům (prý se moc neučí a „*ty známky jsou známky bez učení*“).

Navíc tento přístup poskytuje prostor pro participaci matky na něčem, co je i náhradním a dodatečným naplněním vlastní školní cesty. Vždyť přece ve srovnání se sebou „*u ní nechci, aby proplula školou, jak to jde*“. Ostatně ona ekvivalentní záměna osob v situacích obtížného učení tuto funkci také prozrazuje („*když si to zapamatuju já, tak by sis to taky mohla zapamatovat*“).

A zde jsme u hypotetické odpovědi na učitelčinu otázku, co vlastně rodiče chtějí. Matka s babičkou zde chtějí důkazy, že Kamila buduje svůj životní a školní příběh v souladu s vysoce hodnoceným rodinným sebeobrazem. A průměr dnes - to je pravděpodobně podprůměr zítra. V rodině, kde vysoká výkonnost v otcově linii (hodně vydělává, jeho matka se pohybuje v atraktivních kruzích) dává záruky, může být za průměrné výsledky vinna buď matka nebo škola. Kamila sama je, zdá se, ve škole celkem spokojená. Ví ale, že svou školní práci a svými výsledky slouží jiné věci. Proto při sebemenším úspěchu okamžitě telefonuje matce. A neúspěchy prožívá smutně proto, že maminka bude smutná. Možná je to tak, že obě - matka i dcera - se chtějí exkulpat na neplnění smlouvy s předky. Proto citlivě reagují na vše, co lze označit jako neplnění „smlouvy“ ze strany školy: malá komunikace učitelky I. stupně, s psychologem, kalkulačně nepřipravená trojka z angličtiny v pololetí, psycholog, který vždy na rozdíl od školy potěší apod. A proto také nelze bez konfliktů či obviňování školy nebo sebe sama dosáhnout v otázce typového zařazení Kamily jako žákyně shody.

DAN : STRACH Z DEVIACE - „BÝT V POŘÁDKU S UČITELI“

Dan patří podobně jako Pavel s Václavem do skupiny prospěchově slabých a silně problémových žáků. Jeho výchozí zařazení ve Slovníku učitelky je však jedno z nejhorších: „*nezvladatelný, na soukromé škole skončil na psychiatrii, strašlivě vše zapomíná, výpadky pozornosti a myšlení*“. Pozitivní je, zdá se, péče rodičů, kteří se

snaží a dobře komunikují se školou. Jejich obavy se prozrazují od samého počátku. Velmi často kontaktují učitele, často telefonují a chodí do školy, snaží se vždy úkonně respektovat pokyny učitelů.

V průběhu roku se Danovo chování neupravuje. Stále jsou s ním potíže, má konflikty s dětmi. Na jedné straně provokuje, na druhé je oblíbeným terčem posměchu a „*outloukánkem*“. SORAD prozrazuje, že je to nejméně oblíbený a vlivný žák třídy s relativně vyšší náklonností ke spolužákům. Vyniká iniciativou v sociálních kontaktech, ve směnném obchodě, vypůjčuje si a nevrací. Vyvolává situace, které musí učitel řešit: ať už upravovat vztahy mezi žáky, nebo upozorňovat na nedodržování základních pravidel kázně. Na začátku 6. ročníku řešíme společně s rodiči jeho nové vyšetření v OPPP s návrhem psychologů na zařazení do speciálního výcviku, který by mu pomohl zklidnit se.

Danovi rodiče jsou na pozvání do školy zvyklí již z minulosti. Opět jde o „*dyslektika*“ bez papírů, který měl problémy se čtením, psaním a koncentrací pozornosti. Po několika docházkách do prvního 5. ročníku (na jiné škole) se vše projevuje daleko výrazněji. Učitelka si tedy volá rodiče a doporučuje jim soukromou školu, kde je méně taků a učitelé se jim více věnují. Rodiče přiznávají, že okamžitě poslechli (otec: „*Já jsem uznával vždycky své učitele. Teda ty škole jsem moc nedal, já byl samá čtyřka, ale s učitelama jsem byl v pořádku*“) a již od 1. 10.(!) Dana zařadili do soukromé ZŠ („*popravdě řečeno, spíše my rodiče jsme se strašně, ale strašně moc těšili. Dokonce jsme ho zblbli, že to tam bude skvělý*“). Rodiče evokují dva případy omylů učitelů, které byly nespravedlivým obviněním Dana a které otec potrestal okamžitě tvrdým výpraskem („*přeci učitelé nebudou lhát, že jo?*“). Posléze škola Dana donutila k vyšetření (měl změnit během týdne radikálně své chování, jinak ho chtěli vyloučit ze školy). Po tříměsíčním pobytu na psychiatrické léčebně se Dan dostává na naši ZŠ, která má dobrou pověst v práci s problémovými žáky.

Otec se domnívá, že soukromá škola neplnila svou funkci: „*Jen samé video, úkoly nezapisovali - a přitom nebyli ochotní pomoci ... bylo mi to divný - do té doby to stude slo, a teď najednou jsme narazili*“. Vysvětlením je podle otce, že „*Dan se jim nehodil do koncepce, protože tam byli zřejmě chytřejší, protože ten důvod, proč tam byl, byl většinou jen tělesné postižení*“.

Je-li pro otce nejdůležitější „zapadat do koncepce“ a „být v pořádku s učiteli“, matka tohle rozšiřuje o operacionálnější kritéria: „*My mu říkáme, hlavně né čtyřky a pětky, ale aspoň ty trojky, na víc stejně nemá. A hlavně aby se učil*“.

Otci se situace tak dramaticky nejeví. Dan je totiž na současné škole spokojenější a chváli si hodné paní učitelky. Výsledky nejsou nakonec důležité - to ví z vlastní zkušenosti („*já měl taky celou dobu čtyřky, udržoval jsem se, abych nepropadl a šel jsem si přímo za svým cílem: stát se kuchařem; a to se mi taky podařilo*“). Otec jako podnikatel pracuje mimo Prahu a syna vidí jedenkrát týdně.

Matka však bojuje s každodenním zvládáním drobných a pravidelných Danových problémů. Nakonec vše znovu a znovu vyústí v rozhovor v otázku trestu jako testu. Z bezradnosti nad vágností příčin Danových potíží s koncentrací, nereagováním, zapomináním, přecitlivělostí na podněty v dětském kolektivu se otázka klade

jinak: „*Jak to udělat, aby vnímal trest, aby to mělo nějaké následky*“. Danovi nelze skoro nic zakázat, vše je mu jedno, na ničem tolik nelpí, říká matka. Zdá se, jako by bylo důležitější, aby Dan dal najevo čitelně a obecně srozumitelně své preference, úmysly, pocity, aby bylo jeho chování předpověditelnější. A to stále není i přes relativní zlepšení oproti minulým školám.

Škola, kterou rodiče tolik ctí, je dost **nečitelná** uvnitř (viz nepříjemné „omyly“ při bezvýhradném respektování rady učitelky doporučující školu soukromou i obvinění učitelů na soukromé škole, která se nakonec ukázala jako nepravdivá). K tomu se ještě připojuje Dan **nečitelný** nejen jako žák, ale i jako vychovávaný syn. Takhle nečitelnost brání i jeho zařazení v učitelské kategorizaci. Učitelka váhá s jeho definitivním zařazením mezi jedince za hranicí normy. Rodičům doporučuje konzultaci v OPPP i výcvik. Samotnou jí však matou světlé „mezery“, kdy se Dan jakoby probudí, sleduje práci ve škole a má velmi dobré výsledky. Pasovat Dana do kategorie „deviant“ se tedy nebojí jen rodiče, zejména otec, ale i učitelka. Bojí se omylu, bojí se i ublížit. Bojí se dále zhoršit pověst školství jako takového a učitelského cechu. Možná jí také zní lichotivě profesně valorizující konstatování rodičů, že až zde, v její třídě, nalézá Dan dobré zacházení a spokojenost. Dan totiž přes všechno má svůj cíl, který se mu daří plnit: být spokojený. Spolužáky sice není přijímán, učitelé ho moc nechápu, matka si s ním neví rady - přesto je ve třídě integrován. Není z ní vyřazen pro neprospěch jako Pavel. Není kritizován při pedagogických radách jako Václav. Nemá žádné důtky či snížené známky z chování. Žáci jako Dan, zdá se, do normální školy patří. Podobně jako on je zde integrována řada velmi průměrných, pravidla špatně dodržujících žáků, kteří jsou spokojeni, že někam patří. Proto umí být Dan patřičně vděčný učitelům i dětem. Nosí jim dárky, nabízí různé věci a pomoc.

Dan je skutečně žák, pro kterého jsou školní výsledky spíše vedlejší. Jsou důležité jen do té míry, do jaké mu umožňují být ke své (a otcově) spokojenosti integrován ve třídě. Nejbližší je Danova situace otcově představě o „udržovacích čtyřkách a přímé cestě k cíli“, který leží mimo školu, a kterým bylo v jeho případě povolání kuchaře. Také proto na začátku 6.ročníku otec bez námitek, bez jakékoli diskuse a doplňujících otázek přijímá doporučení poradny a třídní učitelky na zařazení do terapeutického Centra. Tento návrh totiž Dana stále udržuje v normální ZŠ.

Pro školu je takový žák též přijatelný. Jednak zrcadlí schopnost školy integrovat a socializovat i atypicky se projevující žáky, jednak spolupráce s takto vstřícnými rodiči a jejich minimální výkonové ambice z Dana činí žáka přijatelného.

Našich pět ilustrací je jedinečných jako každý školní příběh. Zároveň však mají řadu rysů společných. Ukázali jsme, jak se v každém případě jedinečným způsobem uplatňuje univerzální nástroj školní socializace. Je jím úsilí dětí **zařadit**. Toho se dosahuje prosazováním a udržováním vlastní autority rodičů i školy, i legitimacy jejich hodnocení. Výsledkem je pak vyjednaný školní úspěch či neúspěch.

AUTORITA ŠKOLY A AUTORITA RODINY VE VZÁJEMNÉ INTERAKCI :

AUTORITA A LEGITIMITA HODNOCENÍ

Každá instituce je formou kolektivních akcí, které jsou nějak pevněji etablovány. Jedním z důležitých aspektů institucionálního organizování činnosti je i systém autorit, uspořádání podílu účasti a vlivu na všechny aktivity a možnosti vzájemné kontroly. Tedy jinak řečeno distribuce moci a zodpovědnosti (včetně definování jejich obsahu).

Podle H. S. Beckera¹⁴⁾ je chronických rysem institucí typu školy *hájení vlastní autority, tedy především autority učitelů, jako představitelů instituce, která je definována právě přes svůj protějšek, přes klienty, tedy přes žáky a jejich rodiče.*

Protože řád vzájemných vztahů nemůže být příliš detailně propracovaný, je vždy opakovaně napadán. Přínejmenším proto, aby se některá pravidla vůbec mohla vytvořit, aby se zkonstruovala společná smlouva. Tak například žáci teprve díky sankcím vědí, které příkazy učitele musí bezpodmínečně poslechnout a kde si lze dovolit větší volnost. Všichni aktéři školního prostředí musí **obhajovat legitimitu své autority vůči ostatním**, vytvářet dohodu vzájemného styku a obnovovat ji.

Znovu připomínáme, že není naším cílem označit to, co kdo ze zúčastněných dělá špatně nebo na druhé straně co je správné a dobré. Naším záměrem je naopak ukázat, jak jsou konstruovány různé situace ve vzájemné interakci, jaká jsou **nebezpečí upadání do schematických postupu** vzhledem k institucionální (školy i rodiny) prestrukturaci vzájemných střetnutí. Nejde proto o to dokázat, zda jednotliví aktéři vždy mluví pravdu, nikdy nic nepředstírají ani neupravují, jejich záměry nejsou jen proklamativní a pod., ale přiblížit, jak se některá témata objevují ve školním či rodinném diskurzu.

Práce s vlastní autoritou není pak vnímaná jen jako samoučelná, i když tak např. ve formě předčasné obrany může vypadat. Co to znamená?

Rodiče v očích učitele často vystupují jako **nekontrolovatelná a nepředvídatelná síla, která může destruovat stávající systém autorit**. Autorita rodičů je většinou učitelé směřována mimo školu, i když s podílem zodpovědnosti za školní působení vlastních dětí. Je tu však také, spíše latentní, autorita rodičů koncipovaná přímo do školy, do sledování plnění zájmů dítěte. Jestliže dostal učitel společenský mandát učit, je pro rodiče jako reprezentanty společnosti rezervováno také právo kontroly a zásahů jako osob odpovědných za rozvoj svého dítěte. Jestliže mají rodiče povinnost posílat dítě do školy, nelze jim upírat právo působení této instituce kontrolovat (srv. Henripin, 1976¹⁵⁾). Proto ze strany učitelů sledujeme často preventivní a obranné strategie, které slouží k upevnění jejich autority ve škole a posílení váhy, kterou má jejich hlas ve vzájemném dialogu.

Ovšem i ze strany rodičů je nutno formovat autoritu jako rodičů, nejen na úrovni práva do určitých věcí zasahovat.

Zde nejde o legislativní normy, ale o způsob chování rodičů ke škole a ve škole, ve vzájemné interakci s učiteli a institucí školy. Jedná se o prosazení jejich hlasu, který bude mít vliv na školní kariéru, na hodnocení, na škatulku, do které spadne jejich dítě.

Ukážeme si některé oblasti, kde se hraje o legitimitu autority školy či rodiny a současně o podíl vlivu ve vyjednávání pozice dítěte. Autorita má totiž bezprostřední souvislost s legitimitou hodnocení ve škole i v rodině. Legitimitu hodnocení u partnera, který v mých očích ztratil autoritu, mohu zpochybnit, a to i veřejně. To se nutně projevuje i ve vzájemné interakci, i když formálně toto hodnocení trvá (trojka z matematiky na vysvědčení zůstane trojkou). Jednou z důležitých oblastí, kde může autorita školy být ohrožena jsou kompetence učitele vykonávat své povolání. V rovině instituce je to pak její profesionalita.

SROVNÁVÁNÍ ŠKOL

Srovnávání škol je jednou z možností rodičů se ke kompetenci učitele (učít a vychovávat) vyjádřit. Z hlediska rodičů nejde pouze o kompetence obecně, i když vezmeme v úvahu kompetence jednoho učitele na jedné škole (shoda rodičů tu není také zanedbatelná). Jedná se o působení ve vztahu k vlastním dítěti. Určitá část námi sledovaných dětí prošla v průběhu své školní kariéry několika školami a rodiče tak dostávají možnost jejich komparací vyjádřit také své požadavky, své pozice a zájmy. Jejich koncepce dítěte je implicitně zformulována v požadavcích na ideální školu, častěji v nespokojenosti se školou stávající.

Aby rodiče sami před sebou, ale i před dítětem prosadili změnu školy (důvody různé), často budoucí instituci, ač ji z vlastní zkušenosti neznají, prosazují jako výhodnější, lepší, přístupnější. To samo o sobě se může stát v budoucnu zdrojem potíží. Ve dvou případech našich rodičů je tato změna vystavěna opravdu radikálně, jako velká možnost změny k lepšímu.

Rodiče Dana: „Víte po pravdě řečeno, spíše my rodiče jsme se strašně moc těšili, dokonce jsme ho zblbli, že to tam bude skvělé.“

Matka Václava: „To bylo vše proto, že čekal velké zlepšení, a taky já jsem mu řekla, až tě vezmou do té nové školy, tak pak vezmeme vysvědčení a pošleme jim ho aby viděli.“

Rodiče Václava i rodiče Dana hledají školu, která se bude chovat individuálněji, lépe bude jejich dítěti vyhovovat, která pomůže, která zajistí úspěch. Podobně i v dalších případech reálné změny školy, nebo výzvy k možné změně (např. přechod na osmileté gymnázium), nabízejí rodiče výhody, které posunou vývoj jejich dětí k lepšímu, kam se jejich děti díky svým vlastnostem hodí lépe. Obracují se tam, kde čekají optimální formování obrazu dítěte, lépe řečeno obrazu, který bude ve větší harmonii, než tomu bylo doposud, s obrazem jejich.

Výhody nového prostředí jsou popisovány nejen v progresivním smyslu (budou tam lepší děti, bude ho to motivovat k práci, bude pokračovat v němčině, budou se mu tam více věnovat), ale častěji v negativních zkušenostech se školou. Tyto zkušenosti vyjádřené velmi často jako „nespravedlnosti“ a „neprofesionalita“ jsou nejčastější příčinou narušení autority především učitelů v očích rodičů, také však v očích dětí.

Jejich vnášení do diskurzu je na druhé straně často využito pro strategie, které mají za cíl zlepšit pozici rodiny v současné škole, zlepšit pozici dítěte v očích učitele, vyvést jeho chování, záměry rodiny a pomoci dítěti v jeho školní dráze.

UZNÁNÍ AUTORITY RODINY

Všichni naši rodiče si stěžují, že přestože škola vyžaduje spolupráci a zájem, neváží dostatek pozornosti autoritě rodiny, a nevrací jí svou podporu. To znamená, že rodiče si současně stěžují i na slabý hlas, který mají při vyjednávání „labelu“ svého dítěte. Nejde tedy jen o určité, pro rodiče rozhořčující události, jak by se z uvedených příkladů mohlo zdát, ale o množství akcí, které se jich přímo dotýkají a při kterých se cítí být bezmocní, nemají na jejich průběh žádný vliv, i když v jejich očích se někdy jedná o závažné problémy.

Můžeme je konkrétně vyjádřit v těchto aspektech:

1. Nereagování na zásahy rodiny nebo opožděná a pak již zbytečná reakce.
2. Nepřiznání chyby, absence omluvy a neochota změnit jednou již vydané formální hodnocení dítěte

Připomeňme matku Kamily: „Ten psycholog ji vyšetřil a řekl, že jde o dysortografii, ale jinak je prý dobrá. Byl však velmi rozčilený, že se mu ještě nestalo, aby s ním nějaká paní učitelka tak nespolečně pracovala. Třikrát urgoval setkání a nic se nedělo.“

Matka Václava: „Když jsem začala něco tušit a pak jsme to opravdu zjistili, tak jsem šla hned do školy a řekla panu učiteli, 'a víte, že je dyslektik?', a on mi řekl, 'taková blbost'. Poslední rok dostali nového učitele, ten měl zájem, zdálo se že bude dobrý, ale pak to dorazil ten šikan (obvinění Václava z šikánování dětí) a i když se to vyvětlilo, chtěli jsme, aby byla pedagogická rada, aby mu tu trojku z chování přepsali, ale nikdy to neudělali.“

Otec Dana: „To zas mi volali přímo z té školy, že je Dan velice hrubý na jednu paní učitelku, ne třídní, ale jinou. Pak jsem šel ještě radši znovu do školy. A zase jsem ptal té učitelky, co mi volala. Ta mi řekla, že to neslyšela přímo, ale ví to od kolegyň. Tak přivedla ty druhé a ty řekly, že šlo vlastně o jiného žáka. Hrozný na tom je, že se Danovi nikdy ta učitelka ani neomluvila. Oni nás donutili Dana do léčebny v Bohnicích vlastně dát. Vzkázali nám, že pokud nezmění své chování do týdne, vyhodí ho ze školy. Psycholog na Bulovce ho vyšetřil a doporučil vyndat z té školy a doporučil i do Bohnic. A nejhorší bylo, že když jsme to hlásili na té škole, že tedy kluk je jako v Bohnicích, tak ředitel řekl 'no to mění situaci, to by se bývalo snad nějak dalo'.“

3. Hodnocení dětí v oblastech, které nejsou v očích rodiny doménou školy. Hodnocení, která jsou pro rodiče absolutně neakceptovatelná a tedy nekonstruktivní.

Rodiče ani učitelé nepoužívají často, až na výjimky, charakteristiky dítěte, které jsou pro druhou stranu nepřijatelné v přímé komunikaci. Častěji jsou zprostředkovány samotnými dětmi. Nicméně i v přímé interakci, během setkání nemusí některý z partnerů zcela situaci udržet, nebo si tento zásah úplně neuvědomuje.

Matka Ondry: „Já jsem šla za paní učitelkou Ledermannovou, ta si nejvíce stěžovala. To mě úplně zdeptalo, nikdy jsem neslyšela mluvit o svém dítěti s takovou záští. Je prý chytrý a tak vyhmátne to, co by jí nejvíce vadilo a to udělá, hrozně zlomyslný.“

Ondra (její syn) : „Paní učitelka vždycky přijde a řekne, že jsem zlý, hrozně slýkluk.“

Matka Pavla: „Ale ona mu říká, že je debil, to ho posledně moc urazilo. Já jsem řekla, že se mě to také dotklo a řekla jsem mu, že už to nebudu číst a podepisovat v žákovské.“

Reakce této poslední matky rozhodně vztahy se školou neřeší. Na druhé straně i přes nutnou dávku sebezapření, je tato reakce zcela přirozená. Tady není co vyjednávat, tady není co řešit.

Je nutno ovšem přiznat, že rodiče (i děti) podobných situací používají často k nátlaku na školu, učitele či ředitele a podobné lapsy jim umožňují vybalancovávat prostor pro dítě ve škole.

„ŠPATNÝ UČITEL“

Podobně je to se situací, kterou bychom mohli nazvat „špatný“ nebo také **nekompetentní učitel**. H.S. Becker¹⁶⁾ ve své studii o městských školách v Chicagu popisuje příhodu učitele, kterému si rodiče přijdou stěžovat na starého učitele francouzštiny. Třídní musí přiznat, že starý pán je opravdu senilní, opravdu nemůže učit a vlastně reálně ani neučí, ale nemůže přistoupit na jeho odvolání s tím, že mu zbývá pouze jeden rok služby do důchodu.

Do podobné situace se asi čas od času dostane každá škola, i když projevy nekompetence (nebo spíše stížnosti na učitele) jsou velmi různé a jsou také někdy více, někdy méně přiznané školou. Neztratit kredit kompetence vychovávat je nesmírně významné pro každého učitele vůči rodičům i dětem.

V naší škole jsme po rozhovoru s jedněmi rodiči informovali třídní učitelku, která nemohla být přítomna. Její první reakcí na podrobné popsání střetnutí byl dotaz: „Oni si myslí, že něco dělám špatně?“ Teprve po ujištění, že tomu tak není, následuje: „Tak myslíte si, že je dobré, že se snažím s ním dělat to a to.....?“

Její postup je zcela na místě. Jestliže učitel ztratí u rodičů naprosto autoritu, ať již důvody jsou jakékoliv, pak ztrácí jeho hodnocení situace, charakterizace dítěte i možnosti jeho působení pro rodiče svou legitimitu. Velmi zjednodušeně řečeno, hodnocení učitele, který u nich nemá autoritu podceňují nebo dokonce vůbec neberou navědomí.

Problém „nekompetentního“ učitele není jen v jeho vztahu k rodičům, ale také ve vztahu rodiče - škola. Je na ostatních učitelích, aby autoritu školy udrželi a legitimitu školního hodnocení obhájili.

Podíváme se na konflikt tohoto typu, jak se projevoval v případě dvou učitelů a rodičů Pavla (i všech dalších rodičů této třídy). Učitelka třídní totiž velmi zkušeně respektuje nepsaná pravidla sboru. Definuje velmi přesně, kam až sahá její zodpovědnost vzhledem k instituci, co může ve vztahu k jinému učiteli a ve vztahu k dítěti a rodičům dělat, co mohou a musí dělat oni, rodiče, a jaká pravidla se prostě nepřekračují. Pavlovi rodiče ovšem nerespektují rozdělení a definování rolí a učitelka matematiky („máma taky nemá ráda starý učitelky“) nese v jejich očích zodpovědnost za jejich problémy, za neúspěchy jejich syna.

Třídní učitelka : „My jsme o tom mluvili i na té třídní schůzce, ale rodiče se jí to bali flak. Všechno, co jsme si tu říkali, že je to na děti moc rychle, že stojí stále zády, že nestihají. Tak já jsem jí to řekla sama a ona, že ne, že to tak není. Včera zase přišla, že psali písemku a zase Pavel nenapsal nic. Nic neudělal, protože nechodí na doučování. Ono je tady velké nebezpečí, že ho nechá propadnout. To opravdu hrozí vážně. Já vám říkám upřímně, že já ji nedonutím, aby mu tu čtyřku dala.“

Otec : „Já mu to pořád říkám, učitele si nemůžeš vybírat.“

Matka : „Ale on i něco umí, něco dělá.“

Otec : „Jo, kdyby nic nedělal, ale takhle by snad tu pětku dostat neměl.“

Třídní učitelka : „Kdybyste za ní došli a měli zájem a vydrželi tu hodinu velice trpělivou. Zeptat se na to, co máte dělat, co vám radí a tak. Možná jestli by tam manžel netel...?“

Matka : „Ten by ji zabil, to ne.“

Výsledkem je, že rodiče opravdu za učitelkou matematiky dojdou, tedy matka, ale znovu nedojde k dohodě. Problém se nevyřeší, Pavel je na konci roku hodnocen nedostatečnou, opravnou zkoušku nesloží a propadá.

SITUACE VYJEDNÁVÁNÍ

Autorita učitele může být ovšem podkopána v průběhu své realizace, sama svými **důsledky**. Co to znamená. Mluvili jsme již o „**labelu problematického dítěte**“. Pouze tato nálepka je však jako vklad ke komunikaci s rodiči nedostačující. Učitel se koncipuje jako profesionál, specialista se svým vzděláním a zkušenostmi a musí vedle sdělení o problémech také nabídnout svou pomoc, nějaká řešení, vyslovit své požadavky. To můžeme vidět ve své podstatě jako **výzvu rodičům, k přijetí problému, jak jej vidí škola** (nebo vyjednávání, jak vidět věc jinak) a **výzvu k participaci** (podpoře školy, nápravě...). A zde již mohou vznikat konflikty.

Do jednání vstupuje druhá strana, strana rodičovská. Jelikož role rodičů vůči škole je definovaná určitými formálními požadavky (vypravit dítě do školy, zkontrolovat pomůcky, podepsat úkol, chodit na třídní schůzky a pod.), mezi něž patří také „zájem o školní vývoj dítěte“ snaží se většina rodičů na **tuto výzvu nějak reagovat**. To ovšem neznamená, že s příslušným hodnocením a labelem plně souhlasí. Očekává se však, že vyjádří svůj postoj, možná navrhou alternativní vysvětlení a také přijmou nějaká opatření.

Připomeňme si tři, již zmíněné reakce rodičů na podobné situace:

Otec Dana : „Nejvíce mě mrzí, že jsem ho zbil za něco, co neudělal. Byla to ta záležitost s umyvadlem. Napsali nám, že musí přinést úhradu. Tak jsem tam šel a chtěl vědět, jak to bylo. Našli se žáci, svědci z jiných tříd, kteří vyvrátili učitelova slova a popsali situaci, jak nám ji doma popsal Dan. Pak jsem hrozně litoval, že jsem ho v návalu vzteku zmlátil. No to víte, já jsem vždycky uznával učitele.“

Matka Ondry : „Mluvila jsem s paní učitelkou a ten rozhovor nikam nevedl. Obě jsme si říkaly svoje. Ona, že 'on je zlomyslný'. Já - 'mě to doma nedělá'. Ona - 'udělal to a to' a já zase, že doma to dělá jinak. Snažili jsem se, ale bylo to takové neplodné. Já nechci dělat drama, ale když se někdo vyjádří tak, jak se to stalo, já to tak nemůžu

nechat. Proto jsem řekla, že si tedy promluví s psychologem nebo, že zajdeme do té poradny.“

Matka Václava : „On dříve působil, že je splachovací na té minulé škole.“

Otec Václava : „Tak to asi i bylo. My jsme mu řekli, že se tady už nedá nic dělat. Já se dohodnu s každým, schopnost kompromisu je taková vysoká hodnota, kterou uznáváme, ale tam se to nedalo. A odnes to Václav.“

Becker¹⁷⁾ popisuje podobné zážitky s učiteli a jejich hodnocením. Učitelé si podle něho většinou již předem myslí, že rodiče z vyšších sociálních vrstev mají tendenci vidět dítě podle svého a za problémy dávat vinu učiteli, a proto s nimi často neradi komunikují. Matka Ondry je ukázkovým příkladem **vnitřního nepřijetí školního labelu** svého dítěte, ale protože si uvědomuje svou zodpovědnost (význam svého chování ke škole), snaží se být alespoň formálně konstruktivní.

Příklad otce Dana je tím dotaženým **přijetím**, které je ovšem v konečné fázi pro učitele také neuspokojivé. Tento typ rodičů Becker popisuje ústy jednoho ze svých učitelů: *když jim vzkážeme, že jejich dítě je problematické, někdy přijdou, někdy nepřijdou, ale všichni se cítí povinni dítě zbit a to my přece také nechceme.*

Rodiče Václava reprezentují na hodnocení minulé školy **naprosté odmítnutí** typu *nevšiměj si toho, nedělej nic, nemá to žádný význam.* Takové odmítnutí školy je možné vlastně jen v situaci opuštění odmítané školy. Podobné postoje jsou častěji k vidění u rodičů žáků posledních ročníků, kteří jsou vlastně také na odchodu. Některé konflikty plynou také z toho, že **prostor na vyjednávání** není příliš rozsáhlý a bývá vyplněn předem strukturovanými, pravidelně se opakujícími obsahy. To jsme viděli u matky Ondry, která si stěžuje na dva vedle sebe se rozvíjející diskurzy, které se ovšem nikdy nesejdou, ale také současně k otevřenému konfliktu nedojde. Tato částečná formálnost nese sice plody díky své srozumitelnosti, stálosti pravidel (většina rodičů ví, jak jejich chování dítěti prospěje nebo uškodí), ale brání živějšímu dialogu a vzhledu do myšlení druhé strany.

CO JE ŠKOLNÍM ÚSPĚCHEM ?

Co jsou vlastně tyto „labely“, nálepky nebo škatulky? Je to hodnocení, kterým děti v nějaké komplexnější, shrnující a vypovídající podobě charakterizuje škola. Záměrně jsme se doposud vyhybali ještě jedné významné kategorii, jedné nálepce a tou je školní úspěch nebo neúspěch.

Školní úspěch podle Ph. Perrenouda¹⁸⁾ je vyroben školou ve formě formálního nebo neformálního hodnocení. **Toto hodnocení produkuje formální hierarchii, pracuje na základě srovnávání žáků a jako takové je považováno za legitimní.** (Učitelka: „učivo v každém předmětu musí být postaveno tak, aby mi rozlišovalo.“) Hodnocení respektuje normální rozptyl v populaci a tím se stává neutrálním, bez zřetelných hranic, které by jednoznačně oddělily „úspěch od neúspěchu“. Škola při zachování přirozené distribuce hodnocení může zůstat na rovině méně vyhraněné: *dvojkař, čtyřkař a na víc nemá, moc chytrá - jedničkářka.*

Přestože jde o produkt školy, je verbalizován školní úspěch a neúspěch především dětmi nebo rodiči. Zejména jsou to pak rodiče, kteří musí s tímto faktem vůči svému dítěti i škole nějak zacházet. Školní úspěch je vlastně velmi složitou kategorií a rodiče jim vyjadřují i svůj vztah ke škole a své představy o dítěti, jako výsledku dohody mezi rodinou a školou.

Proto je nutné se dostat do individuálních a skupinových **významů školní úspěšnosti, nebo ještě lépe neúspěchu**, protože kategorie neúspěchu možná přesněji diferencuje, je v diskurzu rozhodně bohatší.

Naši rodiče konstruují tyto **významy úspěchu teprve tváří tvář škole**, která tyto nátky před ně staví, přestože ona sama explicitně tohoto pojmu příliš neužívá. Ve škole, od učitele skoro neuslyšíme o k nějakém žákovi „*je to neúspěch*“. Je přece v očích školy normální, že děti, které nemají stejné dispozice, nejsou stejně pilné a nemají stejný zájem, nedosahují stejných výsledků. Učitelé mají pochopitelně individuální koncepcie úspěšného a neúspěšného žáka, které také vstupují do procesů hodnocení (srv. Hrabal, 1988)¹⁹⁾. I učitelé cítí zvláštnosti pojmu úspěchu, který používají v jiných případech; k jednotlivému dítěti ve specifické situaci (např. u zkoušek na jinou školu) nebo v případě svého angažování: „*je to pro něho neúspěch, vypadalo to tak dobře*“ nebo „*byl to úspěch* (rozuměj jeho, ale i můj) *dotáhnout ho do 8. ročníku*“.

Ve škole se setkáváme spíše s pojmem **výsledek**. Blízko jsou ještě pojmy „**dobry štípatný žák**“, které jsou ovšem již vztaženy k osobnostním charakteristikám dítěte a nezahrnují pouze faktory kognitivní (srv. kapitola V. Semerádová: Jaké to je být „dobry štípatný žák“). Autorka nám zde přibližuje, jak rozdílných smyslů může pojem „**dobry štípatný žák**“ nabývat, ale na srovnání dvou škol také to, že tento smysl je sociálně konstruován. Prvním krokem je tedy se přesvědčit, zda se reálně v řeči akterů tato kategorie vůbec **explicitně** objevuje. V řeči rodičů jsme našli více i méně přesné či vzdálenější výroky vztahující se k pojmu „úspěch“: *jde mu to; já jsem vcelku spokojená; chceme, aby byl dobrý; je to pro nás neúspěch; nečekali jsme takový neúspěch; vysvědčení bylo pro mě rozhodně úspěch, ale on asi čekal víc; známky jsou mi jedno, ale hlavně, aby dělala na své možnosti; dále výroky, které se blíží těm, které slyšíme i od učitelů *nebudeš nikdy moc dobrej, nos aspoň trojky; obávám se, že na víc než na čtyřku z češtiny nemá.**

Co tedy je vlastně školním úspěchem? Mít samé jedničky, dobře se učit, neselhávat, nepropadat nebo se učit tak, aby se dalo jít na učební obor číšník - kuchař? Máme-li to nějak schematictěji vyjádřit, **je úspěch či neúspěch význam školního hodnocení, který je mu připisován jednotlivými účastníky školního prostředí.**²⁰⁾

Rodiče velmi dobře vyjádřili i možné rozdíly mezi vnímáním svým a svého dítěte, mezi vnímáním různých obsahů a také konflikty mezi normou (můžeme-li o ní vůbec hovořit, spíše rozptylem hodnocení) a svou pozicí vůči ní, např. „*vyvede jí z míry neúspěch, špatná známka, ale víte, to může být třeba i dvojka, pokud se na něco připravovala a nedopadlo to*“ (matka Hany).

Neúspěch může být jednotlivostí, výjimkou, ale může to být i dlouhodobá charakteristika, značící permanentní selhávání.

Podíváme se na několik dalších zajímavých souvislostí, ve kterých se školní úspěch u našich rodičů a jejich dětí objevuje.

SPONTÁNNÍ DOSAHOVÁNÍ ÚSPĚCHU.

Samozřejmost úspěchu vyjadřuje problém někde v poloze mezi nadáním a prací dítěte a rolí rodiny (s nutností vypomáhat a podporovat své dítě). Vrátime-li se k definování dobrého žáka dětmi, dozvíme se, že *dobrý žák není šprt*. Také rodiče velmi často vyzdvihují význam přípravy a školní práce, ale současně odmítají dril, neboť jeho výsledky vidí jako dočasné. Hodnota úspěchu je menší a hrozí jeho zvrát, kdy se ukáže pravá podstata. Raději nedosažení rodinných očekávání, než pozdější zklamání. Viděli jsme to zejména u rodičů, kteří jsou silně angažováni na zvýšení úspěšnosti svých dětí, u matky Kamily a otce Václava.

Matka Kamily : „*Ono to nejde vydržet. Mohla bych to dokázat, ale to bych nechtěla, protože to nestačí. To je můj sen, aby šla na nějakou školu a to by pak nestačilo.*“

Tuto matku rozhodně nelze podezřívat, že by si chtěla ušetřit práci a čas. U rodičů Václava to vypadá trochu jinak, rodiče by dali přednost tomu, aby se svému dítěti nemuseli tak věnovat, v jejich smyslu, kdo potřebuje stálou pomoc, nemůže být považován za úspěšného.

Otec Václava : „*Libor (bratr) se také špatně učil, ale teď má samé jedničky a dvojky na učňáku, stihne to všechno ve škole nebo jestli dělá doma, tak málo, je velice nenápadný při učení.*“

„Vydřít“ něco není záruka naučení, jen šprt se učí pamětně. Matka Pavla: „*Ja nepotřebuji, aby se to nadřel, to nechci.*“ Matka Jany: „*Dávám jí spíš takové chytáky, otázky na logiku myšlení*“ (nedořečené -*tam se ukáže*).

Nedělat problémy

Vedle dosažení úspěchu, vidíme ještě rub této spontánnosti, a tím je **nedělání problémů** rodičům. Jestliže dítě prochází nějakými problémy, je to pravděpodobně také neúspěch rodičů (někdy pouze jejich jako u Kamily a její, po úspěchu toužící maminky, postavené tváří tvář naprosté spokojenosti dcery). Je to rodičovský úkol vyrovnat se s neúspěchem, obhájit své postavení a svůj podíl na něm.

Tak pozorujeme **balancování rodičů** mezi **podílem viny**, hledaným u školy a učitelů, dětí i nakonec u sebe sama. Tuto hru vidíme (jak se ukazuje v jednotlivých kazuistikách), u všech našich rodičů, pouze se liší podílem viny, který jednotlivým stranám přidělují, případně vývojem těchto obvinění (viz Václava). Mluvíme sice o obvinění, ale ta mohou, ale ani nemusejí být nijak dramaticky prožívána; prostě někde se stala chyba, za kterou občas i nikdo nemůže. Dítě nemůže za svůj zdravotní handicap, učitel není zodpovědný za celkový systém školství a pod. Co je ovšem nesporné, přes uznanou míru zodpovědnosti, je samo umístění chyby. Signifikantní je to v případě Václava, ale v méně křiklavých souvislostech jej můžeme najít i u dalších rodičů.

Nedělat problémy současně velmi často znamená nebýt volán k zodpovědnosti školou, nebýt zaskočen neřešitelnou situací, kde nevědí, jak postupovat (rodiče Dana: „*minulý týden měl nějaké problémy ve škole, a ona mi na to 'kdyby mi tak někdo řekl,*

co mám dělat', prostě on si neví rady a mě by taky zajímalo, co mám dělat“), nebýt kritizován jako rodiče, nemuset dojednávat a vylepšovat pozici svého dítěte ve škole. I to je jeden z důvodů, proč rodiče hledají často vinu na straně školy, protože to je právě škola, která je před problémy neúspěchu, nebo lépe, negativního hodnocení stává.

Další životní dráha

Rodiče našich dětí na přelomu druhého stupně ZŠ se začínají pochopitelně nejen ptát na to, jak dítě uspěje ve škole, ale také co z něho bude. Škola je místem socializace a úspěch má konsekvence, jdoucí za konkrétní školu, má širší souvislosti, směřující k úspěšnosti sociální, profesionální a životní.

Vztah mezi hodnocením školy, vysvědčením a budoucím profesním zařazením je pro všechny rodiče zřejmý.

Matka Václava: „*Ta škola je celých devět let na to, aby ty děti rozřadila.*“

Otec Václava: „*Jeho bratr také přišel do deváté třídy a zjistil, co potřebuje, pochopil, že jde o to, co bude pak celý život dělat.*“

Ve všech jednotlivých kazuistikách se lze přesvědčit o naléhavosti vnímání dnešní školní úspěšnosti očima budoucnosti. Nevěnujeme zde této otázce tolik pozornosti, kolik by si zasloužila, protože v první zprávě PSŠE je jí vymezen velký prostor.²¹⁾

Proto někteří rodiče, v našem případě jde spíše o rodiče těch lepších žáků, i když to neplatí pouze pro ně, hovoří o úspěchu v souvislosti se schopností se uplatnit, se schopností prodat své znalosti a dovednosti. Vidí jako bariéru dalšího progresivního rozvoje svých dětí jejich neprůraznost.

Matka Ondry: „*Chtěla bych, aby se uměl více prosadit. Aby si byl vědom toho, že je dobřej a uměl se prosadit, mě se nelíbí, že to neumí.*“

ŠKOLNÍ PRÁCE

S pojmem úspěchu však také souvisí **pojmem práce, dětské práce ve škole**. Školní práce není definována jednoduše. Podle Woodse²²⁾ je *školní práce vztah; vztah k sobě (chtít dělat na sobě, pracovat lépe než ostatní) a dále vztah k druhým (hl. rodičům a učitelům)*. *Pro žáky má práce a její důsledky význam v souvislosti s prací samotnou (je zajímavá, baví je), jejím hodnocením (jde mi to, mám pěknou známku, tak to rád dělám) a vztahem k učitelům a rodičům*.

A pro rodiče ?

Především je tu absolutně všemi propagovaná **nutnost práce**. Tato nutnost se obrací jak ke škole - jako k tomu, kdo má zaručovat, aby dítě muselo pracovat, kdo vytváří pracovní program, tak k dítěti a jeho mobilizaci k práci.

Výrazné je to především ve vztahu ke škole, kde se velmi citlivě reaguje na „*nic se tam nedělá*“. V našem vzorku tak vystupuje zejména u rodičů, kteří mohou srovnávat více škol.

Otec Dana : „*To bylo samý video, úkoly nezapsané, ani jim nikdo nic nediktoval a přitom nebyli ochotní pomoci.*“

Rodiče Pavla: „*Určitě tam byl spokojenej, tam se nemuselo nic dělat. Tam z nás*

jenom tahali peníze a nic se tam nedělalo.“

Matka Dana: „Nic víc nechci, hlavně, aby se učil.“

Dalším aspektem dětské práce je aspekt **rozvoje**. Ten ovšem také vstupuje do procesů typizace, a to jak v řeči učitelů, tak rodičů. I učitelé nutně vidí *kdo pracuje a má výsledky a kdo pracuje a výsledky nemá*. Někdy se tento vztah k práci hodnotí také jako zájem o práci, péle, snaha (viz Slovník) a vstupuje i do formálního hodnocení, do známkování.

Učitelka k matce s apelem na větší mobilizaci k práci Kamily: „Máte pravdu, že ji to vysvědčení ani tak moc nevadilo, jak říkám, vyvést ji trochu z té letargie. Když se ona bude snažit, tak já zase zavřu obě oči a tu lepší známku jí dám. Není ještě v osmé třídě, aby známka musela být tak přesná. To se pak u dětí vrátí se snahou a radostí. To udělám jistě ráda.“

Jindy je rozvojový aspekt zformulován mimo oblast formálních hodnocení jako práce na sobě.

Matka Jany: „Především chci, aby pracovala na svých možnostech.“

Vztah **práce a úspěchu** se objevuje prakticky u všech našich rodičů. Řádná školní práce nutně vede i ke školnímu úspěchu, naopak jednou z příčin neúspěchu vidí rodiče vždy, alespoň částečně v kvalitě školní práce (včetně té domácí, kde mohou zasáhnout).

Otec Václava: „Člověk by čekal, že pro to také něco udělá, ale on ne, to se musí vždy nutit do učení.“

Otec Pavla: „Jistě, neumí se učit, ale k tomu je také třeba mít sešit.“

Mobilizace rodičů se pohybuje na škále od pouhého udržení standartu, případně s obavou ze zhoršení, až po silné ulpívání na nutnosti se zlepšit.

Matka Dana: „My mu říkáme 'nebudeš nikdy dobřej, nos aspoň ty trojky'. Budem šťastný, když bude myslet na pomůcky a úkoly, jen to minimum.“

Matka Kamily: „Tak já bych chtěla něco vytáhnout, třeba dějepis nebo zeměpis, chtěla bych prostě, aby to bylo lepší.“

ÚSPĚCH KVŮLI RODIČŮM

Matka Ondry: „Nesl by těžce zhoršení, ono by to bylo kvůli mě. Ale to není pravda. On nějak nabyl dojmu, že mě na tom tak velmi záleží. On přijde ze školy, má dvojku a hned mi říká, tobě to určitě vadí, ty jsi nešťastná vid.“

Jelikož jsme řekli, že neúspěch je vztah, je velmi těžko určit, kdy jde opravdu o rozdíl v očekáváních dítěte a rodičů, rozdíl ve významech úspěchu, kdo do koho projikuje své ambice kdo koho označí jako neúspěšného a kdo komu dává nebo koho trestá. Psychoanalytik Bruno Bettelheim ve své práci „Jak být přijatelnými rodiči“ tvrdí, že *školní neúspěch je u většiny dětí s alespoň průměrnými rozumovými předpoklady, spíše výsledkem narušeného vztahu rodič-dítě. Dítě potřebuje dokázat, že není loutkou manipulovanou svými rodiči nebo učiteli, a tak jim hodí rukavici v podobě školního neúspěchu.*“

S tím souvisí i otázka odmítnutí „**úspěchu za každou cenu**“, tedy jakási paralela, k již zmíněné spontánnosti „. Naléhavost tohoto problému se čas od času zjevuje

(Matka Ondry: *hlavně chci, aby byl spokojený*); u nás, ač v zahalené podobě, především u rodičů Václava, jejichž *hlavně ať je zdravý duševně, než aby neměl pětky*, je **paradoxním** vyjádřením vzhledem k tlaku na označení a všeobecné přijetí faktu synovy patologie.

Právě díky vztahovosti kategorie úspěchu, připomíná F. Dolto²⁴) ve své studii věnované školnímu neúspěchu dětí, že neúspěch může mít i progresivní smysl. Nikdy jej však nemá, pokud je dítě v neúspěchu sociálním. „**Jen neúspěch školní, provázený úspěchy v jiné oblasti, pak totiž není neúspěchem lidským.**“

PRVKY ETNOTEORIE TYPIZOVÁNÍ DĚTÍ NA ZAČÁTKU 2. ST. ZŠ

Z námi prozkoumaných postupů a interpretací rodičů, učitelů i žáků lze vyvodit alespoň některé důležité prvky tvořící teoretickou osnovu jejich chování. „Teorii“ v tomto případě rozumíme samozřejmě laické abstrakce, zákonitosti interpretování a jednání, které dávají našim aktérům možnost generovat v každodenním životě takové chování, pomocí něhož si uspořádávají srozumitelně a účelně život.

Druhý stupeň ZŠ je skutečně „vážnou“ školou. Z úspěšnosti socializace v ní se dá už seriózně predikovat budoucí úspěšnost životní. Přitom se tato fáze školní socializace nachází mezi počáteční docházkou a profesionalizujícím školstvím. Prvním parametrem, který se objevuje při „zařazování“ dětí, je tedy zpracování dosavadních školních zkušeností žáka rodiči i učiteli.

ZVĚTŠOVACÍ SKLO

První obava spočívá v tom, že se dosavadní problémy a slabiny, které se u žáka objevily na 1. st. ZŠ, lineárně zvětší a narostou. Vyšší nároky v 5. ročníku, často jen subjektivně pocítované, zvýrazňují dosavadní nedostatky. To, co bylo jen drobnou potíží či jen zvláštností (nedostatky ve čtení, psaní, neschopnost se déle koncentrovat, hravost), se nyní může stát handicapem znemožňujícím prosadit se ve světě poznání, zařadit se na výhodný startovní můstek do dalšího života (dokonce už v tomto ročníku se mezi učiteli i rodiči občas uvažuje nahlas o šancích jednotlivých žáků na pokračování v dalším studiu).

Tak jsme si všimli, že pro všechny aktéry socializace dětí je informace o minulých výkonech, způsobech chování i problémech významným odkazovým materiálem. Pro rodiče představuje základ pro formulování jejich očekávání na dítě, pro děti elementární zkušenost s nároky a formami školní socializace, pro učitele důležitou opěrnou informaci pro zařazení žáka v rámci „kognitivní ekonomie“ (naprosto nezbytné při stovkách dětí, které v každém školním roce učí). Schematická představa, kterou většinou akceptují, spočívá v tom, že vývoj dětí bude probíhat lineárně a pod vyššími nároky se bude spíše zhoršovat. Tato představa je odvozena z klesajících průměrů prospěchu žáků na našich ZŠ. V rámci jedné školy a stejného sboru učitelů je také jakákoli výraznější změna málo pravděpodobná. Proto také dnes, v nových

administrativních podmínkách, usiluje řada rodičů o změnu škol, o přechody žáka z jedné školy na druhou. Tyto jevy potvrzují úvahu o stupních školy jako „zvětšovací skle“. Je stále živá v mnohých obavách (srv. obavy matky Kamily, Ondry, ale i dalších).

Zdá se, že dítě samo jen obtížně může změnit své typové zařazení, jestliže je navzdor deno do určité dráhy. Může však vzít tuto situaci jako výzvu a pokusit se o průlom.

HIC RHODOS, HIC SALTA

Dalším významným prvkem uvažování aktérů, zejména rodičů, je pocit, že teprve teď se ukáže, na co dítě má, co od něj lze vlastně čekat. Předchozí výsledky, byť vynikající, jsou sice důležité, ale mohou být brzy zapomenuty. Stačí několik opakovaných selhání.

Cítíme to z obav Ondrový matky, hledající cesty k většímu využití jeho potenciálu, aby nezakrněly. Jinak tento parametr uvažování formuluje matka Kamily: co z ní bude, když už teď má trojky? Jiného druhu je zase naléhavá nutnost vyrovnat se se správným zařazením právě teď u Václava či u Dana. Oni musejí už konečně přeskočit jinak hrozí pád do hlubin, někam za hranice ještě rekurabilního vývoje. Takovým pádem a vyřazením z normálního spektra typů (byť z jeho nejproblematictějšího kraje) je zřejmě Pavlovo vyřazení a opakování ročníku.

Tento výzvodový charakter překážky, kterou je třeba zdolat, má začátek 2. stupně zřejmě pro většinu rodičů a jejich děti. Jsou zde noví učitelé, nové prostředí a nové socializační úkoly. Poznají učitelé včas, co je v našem dítěti? Bude příznivé „zaškatulkováno“? Jaký dojem hned zpočátku vyvolá? Usilovat právě na začátku o tu správnou kategorii pro dítě je společným úkolem všech.

NADĚJE NA ZMĚNU

Zároveň se před žáky i rodiči otevírá volná plocha či prostor několika let, do kterého lze promítnout naděje na event. změnu. Je to v podstatě projekční plocha, na ní lze uplatňovat představy symbolické i imaginární.²⁵⁾

Zcela zjevné je to v případě matky Kamily, která své očekávání změny formuluje explicitně, i když se při tom odvolává na vyjádření psychologa. Stejně velkou nadějí je tato škola a tento ročník pro rodiče Václava i pro něj samotného. Vzpomeňme, jak Václava i sebe povzbuzují, že to zlepšené vysvědčení z nové školy vezmou a ukáží jako důkaz Václavových dobrých předpokladů na jeho bývalé škole.

Nadějí na změnu je tato fáze školní socializace i pro některé další: každý ji očekává pochopitelně v trochu jiné oblasti. Rodiče Dana ve „vycházení“ s učiteli, matka Ondry ve změně sociálních dovedností komunikace a interakce s okolím, v lepší akceptaci Ondry učitelů a spolužáků. U Pavla se hledá způsob, jak by se dopracoval systému, který by mu dovolil vyjít s učiteli a zároveň si udělat ve všem řád.

Jestliže se zamyslíme nad atributy **zařazení do typu**, pak jedním z nich je jistá **invariantnost**, stálost. Být zařazen do určité „škatulky“ znamená sdílet implicitní předpoklady a asociace s touto kategorií spojené, které se nemění (vzpomeňme v této souvislosti klasické typologie temperamentové: každému cholericovi se přisuzují dost trvalé charakteristiky způsobu chování ...).

Přitom je na druhé straně taková invariantnost to, co hledáme, když budujeme svou identitu. Usilujeme pochopitelně o takovou strukturu pevných bodů, která nás bude řadit do pro nás přijatelné kategorie. Tohoto zařazení se nedobývá jednou provždy, jednorázovým aktem. Je třeba ho potvrzovat a vydobývat ve valicím se proudě událostí a situací, v měnících se podmínkách.

Proto druhým klíčovým atributem typu je určitý **prostor pro změnu**. Typové zařazení není univerzální, umožňuje mluvit o podmínkách, za jakých je možné překlasifikovat dané zařazení, může mít status provizoria.

Ti rodiče a žáci, kterým nevyhovuje dosavadní zařazení, usilují o zjištění podmínek, za kterých může dojít ke změně: co je třeba se doučit, za kým zajít, ale také, jak z jiného úhlu objasnit chování dítěte (vzpomeňme na matku Ondry, která se snaží vysvětlit jeho odmítavé či údajně agresivní chování Ondrovým přebujelým smyslem pro spravedlnost, nebo neschopnost zřetelně a sebevědomě komunikovat odmítáním vyvyšovat se nad ostatní). Tento prostor pro změnu je v 5. ročníku ještě velký a také má smysl hrát touto kartou.

Kalkulovat se zlomem např. v 7. nebo 8. roč. poté, co se typ několika lety společně komunikace žáka a rodiny se školou zakořenil, by bylo bláhové. Jak jsme viděli ve výzkumu rodičů žáků 8. roč. (srv. PSŠE, 1992)²⁶⁾, ke konci základní docházky se naděje na změnu odkládá a přesouvá spíše mimo ZŠ a často už není vůbec spojována se školou.

POZNÁMKY

¹⁾ „Typizovat“: 1. v typu, v typech zobecňovat; podle typů členit (v uměleckém díle např.);

2. řidčeji: (někoho) určitým typem charakterizovat, představit (Slovník spisovného jazyka českého VI [Š-U]. Academia, Praha 1989, s.271 - podtr. aut.).

Francouzský výkladový slovník Le Petit Robert dále podává u adjektiva „typique“, že pochází z řeckého „tupikos“, tj. symbolické, exemplární. Proto prvním v významu je význam příkladu nebo symbolu zastupujícího jako **ideální model** určitou třídu jevů. Druhý význam zdůrazňuje, že jde o příklad charakteristický, který umožňuje **distinkci**, tj. odlišení od ostatních. Konečně třetí význam v sobě nese důraz na **specifičnost a jedinečnost** (Dictionnaire Le Petit Robert, Paris 1977). Sloveso „typizovat“ ve francouzštině neexistuje. Nacházíme pouze „typer“ jako umělecký postup dobrého propracování některé z postav uměleckého díla.

V našem textu se budou termíny „typizace“ a „typizovat“ objevovat často. Jde nám spíše o „typizování“ v druhém významu charakterizovat a představit někoho, resp. určení jedinečnosti jedince jeho odlišením od ostatních. Chceme dále zjistit, jak může takový typ fungovat coby ideální model.

²⁾ Woods, P.: *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin 1990, s.29.

³⁾ Montandon, C.: *L'essor des relations famille-école: Problèmes et perspectives*. In: Montandon, C.; Perrenoud Ph.: *Entre parents et enseignants: Un dialog impossible*. Peter Lang 1987, s.29-31.

⁴⁾ Janoušek, J. a kol.: *Metody sociální psychologie*. Praha, SPN 1986.

⁵⁾ Termín „dyslektik“ má však na sledované ZŠ (zaměřené na práci s dyslektiky na I. stupni) poněkud posunutý význam. Jednak se pod uvedeným termínem rozumějí děti, které byly speciálně sledovány a vzdělávány již na I. stupni ZŠ. Dále se z něj stala široká „sběrná“ kategorie pro děti výrazně problémové - proto jsou sem převáděny děti s potížemi odjinud. Tak na tuto školu nastupují do 5. ročníku tři z námi dále sledovaných žáků: Dan, Václav a Pavel. A konečně se tohoto označení používá učitelé 2. st. dané školy víceméně pejorativně k vystižení těch žáků, kteří se výrazně špatně adaptují na školní režim a podávají slabé výkony. V poslední době proběhlo na škole několik diskusí a jednání mezi učiteli 1. a 2. st., která ukázala, že učitelé 2. stupně kladou akcent hlavně na morálně-kázeňský důsledek zařazení žáka do kategorie „dyslektik“ (úlevy, speciální metody — nerovně zacházení oproti ostatním — negativní morální důsledky: nevhodné chování vůči dospělým, nerespektování učitelů a školního řádu vůbec). Snad proto se u Pavla, který se špatně orientuje v řádu standardní státní školy, může objevit po měsíci výrok „vypadá jako dyslektik“.

⁶⁾ Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel?* Praha, SPN 1988, s. 48-58.

⁷⁾ Hana byla do našeho souboru zařazena jako zatím poslední. Data získaná v rozhovoru s ní a s její matkou nejsou dosud zpracována ve stejné míře jako data z ostatních rozhovorů a proto s nimi pracujeme v tomto textu jen zřídka.

⁸⁾ Kohn, M.L.: *Class and conformity: a study in values* (2nd ed.). Chicago, University of Chicago Press 1977.

⁹⁾ Kellerhals, J.; Montandon, C.: *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1991.

¹⁰⁾ Pražská skupina školní etnografie (PSŠE): *Co se v mládí naučíš...* Supplementum 77, PedF UK, Praha 1992.

¹¹⁾ Štech, S.; Viktorová, I.: *Research interview with parents about their educational practice - mutually defined situations*. Sdělení na VIII. Světovém kongresu srovnávací pedagogiky, Praha, červenec 1992.

¹²⁾ V literatuře jsme narazili na použití podobné metody pouze jednou v pracích francouzského sociologa F. Dubeta. V jeho případě však sociologové a psychologové vedli rozhovory s učiteli, studenty, lékaři, rodiči, sociálními pracovníky atd., kteří se navzájem neznali a setkávali se pouze jako reprezentanti abstraktních sociálních skupin a vztahů. Výzkumníci hráli spíše roli zprostředkovatelů, moderátorů, či mluvčích. Společným rysem naší práce a tohoto Dubetova použití metody skupinového rozhovoru je skutečnost, že se nejedná o terapeutický rozhovor. Jeho základním cílem je získání kvalitativních dat pro další výzkum. Srv. Dubet, F.: *Les lycéens*. Paris, Editions du Seuil 1991 a Dubet, F.: *La galère: jeunes en survie*. Paris, Fayard 1987.

¹³⁾ Kellerhals, J.; Montandon, C.: *op.cit.*

¹⁴⁾ Becker, H.S.: *The teacher in the authority system of the public school*. In: *The process of schooling*. London, Routledge & Kegan Paul 1976, s. 68-74.

¹⁵⁾ Henripin připomíná, že rodiče jsou považováni za nátlakovou skupinu, což se projevuje u učitelů obranou předem. Toto postavení je pro rodiče velmi nepříznivé, a to pro všechny bez rozdílu (stejně pro nátlakové, aktivní i demobilizované). Citováno podle Montandon, C.; Perrenoud, Ph.: *op.cit.* s. 37.

¹⁶⁾ Becker, H.S.: *op. cit.*

¹⁷⁾ Becker, H.S.: *op. cit.*

¹⁸⁾ Perrenoud, Ph.: *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz 1984, s.

¹⁹⁾ Hrabal, V.: *op. cit.*

²⁰⁾ Není jasné, co můžeme považovat za školní úspěch v české škole. Problém školní úspěšnosti není u nás teoreticky tak akcentován jako v západoevropské či americké literatuře. Nemá u nás ani stejnou tradici a společenský a školsko-politický ohlas, vyvolaný diskurzem nad problematikou „rovnosti šancí“ a také nutností řešit složité situace masivního propadání žáků.

²¹⁾ PSŠE: *op. cit.*

²²⁾ Woods, P.: *op. cit.* s. 36-49

²³⁾ Bettelheim, B.: *Pour être des parents acceptables*. Paris, 1986, s. 65-80. Také u dalších autorů např. u F. Dolto (*op. cit.*) nebo Mannoni, P.: *Adolescents, parents et troubles scolaires*. Paris, ESF 1984.

²⁴⁾ Dolto, F.: *La cause des adolescents*. Paris, R. Laffont 1988. Zejména kapitola *Échec à l'échec scolaire*, s. 137-147.

²⁵⁾ Rozdíl mezi „symbolickým“ a „imaginárním“ formulují francouzští psychologové inspirovaní lacanovskou psychoanalýzou. Z nám nejbližších autorů je to J.-Yves Rochex, který tyto pojmy definuje mírou jejich spjatosti s reálným světem a činností subjektu. Imaginární představy mohou být realitě vzdáleny a fungovat jako zcela fiktivní a v jejich centru je žádoucí sebeobraz narcistického charakteru. Symbolické představy mají charakter dílčího rysu nebo znaku vyvozeného z jedincovy autonomní pozice. Je to ideální produkt, který je legitimizován danostmi jedincových životních činností. Srv. pro problematiku identity a identifikace: Kučera, M.: *Dělat sám svoje: profi-volba z hlediska identity* in PSŠE: *Co se v mládí naučíš.. Supplementum 77, PedF UK v Praze 1992, s. 165-175.*

²⁶⁾ PSŠE: *op. cit.*

5.A. 1992/1993

třídní učitelka E. R.

Hodnocení jednotlivých žáků po začátku školní docházky na druhém stupni říjen 1992

Chlapec 1 (prospěch na konci 5.roč. 1.5)

Slušný, snaživý, chytrý kluk (tak jak má kluk být)

- maminka v líhu, rozvedená, ale chodí čistý
- jedničkář
- v kolektivu spíš dominantní, bez problémů

Chlapec 2 (prospěch 3.0)

Propadl, opakuje třídu

- ze začátku s ním válčila, problematický, výbušný až hysterický, zapomínal, ne nosil věci
- teď (po pochvale, že mu to přece jde) nosí úkoly, hlásí se, ale střety pořád jsou, asi je nervní a vše ho vykolejí
- rodina o 5ti dětech, snaží se, maminka je ráda, že to nyní docela zvládá (syn)
- čtyřkař (ne na 5!), má strašné nedostatky, ale současnou látku docela umí
- výpadky pozornosti, špatně čte, špatně píše

Ondra (prospěch 1.4)

Zvláštní

- maminka směřuje k dohodě se školou, asi již má své zkušenosti
- „vědátor“, má velké znalosti, vědomosti, ale také nedostatky
- nesoustředí se dlouho, otravuje, zlobí, vzpurný
- chce, aby byl vyvoláván, ale když ho to nebaví, tak nic nedělá - pak se stane, že někde nezná základní látku
- dvojkař, mohl by mít jedničku

Chlapec 4 (prospěch 2.6)

Dyslektik, hodný, nevydrží, unavitelný, tichý, klidný, ale 4. hodinu ve škole již nezvládá

- na angličtině hrozné, vůbec „neslyší“, snad by tam ani neměl chodit
- čtyřkař, spíš si hraje, lze ho špatně zaujmout
- maminka se pečlivě stará

Chlapec 5 (prospěch 2.0)

Nenápadný, normálně zlobící kluk, nehlásí se, průměr

- trojkař
- o rodině nevíme nic

Chlapec 6 (prospěch 1.1)

Nesmírně aktivní, má postřeh, ale problémy s nezvladatelnými emocemi, chováním

- předseda třídy, což asi nebude moci dělat

nekontroluje své chování, vytahuje se, není zvyklý, aby mu někdo oponoval, chce mít navrch

problémy signalizovány již ze 4. třídy, kde chodil po třídě a házel sešity, pokud není vyvolán stále to vyžaduje, nebo se urazí a pod., středem pozornosti, vykřikuje

mohl by mít jedničku, v angličtině jeden z nejlepších

problémy zřejmě i v jednání s rodiči

Chlapec 7 (prospěch 2.1)

Nenápadný, tichý, uzavřený

- neaktivní, odpovídá průměrně
- trojkař

- domácí práce vždy hezké, maminka je učitelka, ale spíš ochraňuje, jsou tu již zkušenosti s jeho starším bratrem.

Chlapec 8 (prospěch 2.1)

Zvláštní dítě, plachý zakřiknutý, bojácný

- přišel z jazykové školy
- dvojkař, neaktivní, ale umí, má strach
- zatím se nesžil s okolím, slušný

Václav (prospěch 3.0)

Přišel ze základní školy XX, opakuje 5. třídu, protože skončil s pětkami a čtyřkami, trojkou z chování

- snaživý, dyslektik, strach neustálý ze všeho, že bude následovat nějaký strašný trest, vyklepaný
- maminka snaživá, jsou tu nějaké informace o rodině zvenku, prý by se o něho mohli starat lépe, trochu zanedbaný, táánek lékař, ale nyní podnikatel a fotograf?
- mezi trojkou a čtyřkou, rozhodně nepropadne, zatím žádné velké problémy s chováním (ostatní učitelé nevědí o jeho známkách)

Dan (prospěch 2.8)

Přišel ze soukromé školy Integrál, kde skončil na psychiatrii, s velkými problémy, nezvladatelný

- je k dispozici zpráva ze školy i z pobytu na psychiatrii
- rodiče se velmi starají, táánek chodí do školy, ptá se
- strašlivě zapomíná všechny věci, dnes již lepší, rodiče ho kontrolují, jedna dívka ve třídě se o něj stará a zapisuje, co vše má mít
- výpadky pozornosti a myšlení, dobrá paměť, výkyvy, mezi trojkou a čtyřkou

Chlapec 11 (prospěch 2.1)

Dyslektik

- dvojkař, i v angličtině
- snaží se, je aktivní, prima, pracuje, šikovný, milý, tichý, ale ne zas tak moc, normální, příjemný
- „zázračný dyslektik“

Chlapec 12 (prospěch 1.7)

Tichý, zakřiknutý, není aktivní

- dvojkař
- z prvního stupně o něm hlášky „já nic, já muzikant“, ale teď to tak nevypadá

Chlapec 13 (prospěch 1.0)

Bezvadný, aktivní, správný kluk, umí se i poprat

- jedničkář

Chlapec 14 (prospěch 3.3 - nucen opakovat ročník)

Přišel z jiné ZŠ

Vypadá jako dyslektik, pomalejší, snaživý

- nenápadný, ale reaguje dobře
- dělá pěkné povídky
- trojkař
- s kolektivem nic moc, kamarádí s Václavem

Dívka 1 (prospěch 2.0)

Šikovná holka

- nechybí jí sebevědomí, ukecaná
- pracovně trochu neseriózní, vymluví se
- drbna, dovede děti rozeštvat
- mezi jedničkou a dvojkou

Dívka 2 (prospěch 2.5)

Provází ji pověst ukecané a protivné z I. stupně

- jeví se jako milá, neukecaná, ochotná
- stará se o Dana (píše mu do sešitu, co má mít na druhý den)
- aktivní, snaží se
- na dvojku, někdy sklouzává do trojek
- maminka je nějaká omezená (podle informací učitelky M.)

Dívka 3 (prospěch 1.0)

Nejlepší ve třídě, jedničkářka

- místopředseda třídy
- spolehlivá, pomůže, citlivá, milá, fajn
- přirozená autorita, moc hezky jedná s ostatními

Dívka 4 (prospěch 2.2)

Zvláštní

- o rodině se nic moc neví
- mezi dvojkou a trojkou
- moc hezky recituje, zajímá ji literatura, ale pokud se nebaví, dává to najevo, válí se po lavici
- leze do soukromí, i dětem, vlezlá

Dívka 5 (prospěch 2.1)

Hodná, tichá, milá

trojkařka

vypadky poznatků, pomalá, snaží se - pak je výsledek dobrý, seriózní

svědomitá, stará se, pomáhá

pomalejší tempo

Pozn: Dívka č.4 nosí třídní knihu, ale všude ji zapomene, tahle holčička se o ni opravdu stará. Nicméně dívka č.4 se touto prací chlubí.

Dívka 6 (prospěch 1.3)

šikovná, podobně jako dívka 3

- živá, ukecaná, správná holka
- pálí jí to, ale někdy je líná, je na jedničky

Dívka 7 (prospěch 2.6)

šrdečná a snaživá

- ale hloupoučká, na tři až čtyři
- má vše v pořádku, citlivá, příjemná

Hana (prospěch 1.1)

Jedničkářka

- inteligentní, nebo se možná hodně učí
- nenápadná, nedere se, hlásí se
- je výborná i v angličtině

Dívka 9 (prospěch 1.7)

Maminka je kuchařka ve škole

- solidní, hodná, stará se
- dvojka, ale ne čistá, někdy horší

Kamila (prospěch 2.3)

Trojka

- průměrná, ne příliš chytrá, má vypadky poznatků, líná
- pitomě se na všechno ptá, musí se jí komunikace odmítnout, protože to vždy zabere moc času
- hodná, není vlezlá
- je kolektivní, veselá, v pořádku

Dívka 11 (prospěch 1.6)

Druhá velká

- na dvojku
- ukecaná, nepořádná a taky neprůstřelná
- ví co a jak, je to „profik“
- pokud se soustředí, tak vše zvládá
- ale rozeštvete děti, nedělá, v kolektivu vytváří problémy, využívá ostatní

STŘET ZÁJMŮ - KULTURNÍ KONFLIKT MEZI UČITELI A ŽÁKY

DANA BITTNEROVÁ

OBSAH

Úvod

Stát se žákem

První krůčky v instituci školy

Veni, vidi, vici

Sebeobrana či útok?

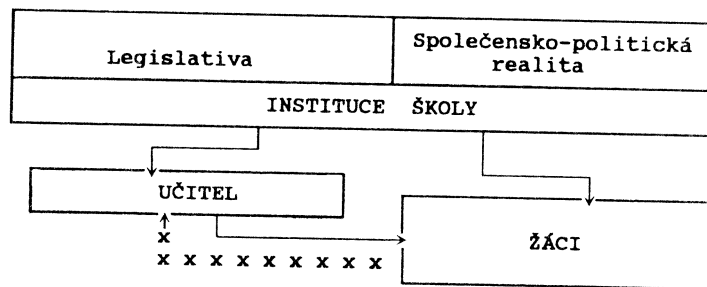
V jednotě je síla

Toreadoři

Jsme jiní - jsme děti

Závěrem

Schéma č. 1. Schéma prosazování norem chování v instituci školy



— přímý vliv
xxxxx vzniklý konflikt zpětně ovlivňuje prosazované pravidlo

ÚVOD

Pohlížíme-li na školu jako na sociální organismus, zcela jasně v něm můžeme odlišit dvě základní sociální skupiny - skupinu žáků a skupinu učitelů. Existence a soužití obou je v představě společnosti jednoznačně spojeno se schématem instituce školy a jednotným školním řádem. Ve skutečnosti však tyto dvě, odlišně sociálně definované, skupiny vyjednávají pravidla vzájemné spolupráce a společného života v aktuálních podmínkách, na konkrétním místě a v konkrétním čase.

K dohodě o normách chování v české státní škole dochází buď přímým slovním vymezením vztahů ze strany pozičně dominantní skupiny učitelů a jeho přijetím žáky, nebo při řešení náhle vzniklých konfliktů - kulturních konfliktů. (srov. Schéma č.1)

Pojem konflikt je v tomto případě převzat z terminologie sociální antropologie (kulturní konflikt)¹⁾. Nevyjadřuje tedy pouze vyostřený střet, afektivní konfrontaci, ale zahrnuje v sobě všechny okamžiky, při nichž dochází k odlišnému chápání nastalé situace aktéry a k jejich následně rozdílné reakci na ni. Použit by bylo možné i výraz střet zájmů. Různý postoj k prožívané situaci vyplývá ze sociálních a kulturních specifík kontaktovaných skupin. V prostředí školy lze tedy sledovat celou škálu významově, co do obsahu i závažnosti, odlišných kulturních konfliktů, začínající u běžného nedorozumění mezi učitelem a žákem a končící v rovině společenského deliktu.

Z hlediska sociální antropologie pak kulturní konflikt působí jako jedna z determinant vývoje vztahu mezi dvěma sociálními skupinami a ovšem ovlivňuje zároveň proměny uvnitř každé z nich. Odmítavé či naopak vědomě sebekorigující vzájemné postoje vyjadřují na jedné straně rozhodnutí sociálních skupin se sobě stranit, nebo naopak se přiblížit. Na straně druhé formují jejich identitu právě na základě takto vystoupených kritérií, momentů, kritizovaných jevů. Vůle prosadit svůj systém hodnot a norem chování, nebo naopak přizpůsobit se, závisí na řadě faktorů, z nichž nejvýznamnější je vzájemné postavení a chápání tohoto místa v společně vytvářeném sociálním organismu.

Také kulturní konflikty ve škole působí jako jeden z nezávadnějších momentů regulace vztahů a konstituování práv a povinností mezi učiteli a žáky. Až přímá reakce na konflikt ověří, nakolik jsou proklamovaná pravidla chování závazná²⁾. Zároveň ukáže skryté kulturní a sociální návyky, které mohou ve vzájemné komunikaci vyvstat jako rušivé. Tato odlišnost pak v určitých případech zase podpoří identitu skupiny žáků popřípadě učitelů.

Analýza kulturních konfliktů ve škole a postojů učitelů a žáků k nim odhalí pak strukturu utváření a podstatu fungování celého sociálního organismu, české státní školy. Ukáže zároveň jaké mechanismy podporují prosazení, udržení a reprodukci žádaných vztahů a norem chování uvnitř školy, které posilují její strukturu a systém instituce samé.

Do vyjednávání vzájemného vztahu, norem a pravidel chování v české státní škole nevstupují žáci a učitelé jako rovnocenní partneři. Učitel, potvrzovaný institucí školy

jako garant života v ní, je nositelem uznávaného pravidla. Dohoda o společném soužití je tedy navrhována učitelem a přijímána či odmítána žáky. K jejímu prosazení, upevnění, nebo naopak upravení mají učitelé i žáci vybudován celý systém významově rozličných taktik a strategií.

V předkládané studii se prozatím dotkneme pouze jednoho ze základních problémů, jaký postoj zaujímají žáci k porušování pravidel stanovených institucí školy a v jakých momentech kulturní konflikt mezi učiteli a žáky zasahuje do jejich vlastní kultury.

Studie se opírá především o primární data, která byla získána cíleným terénním výzkumem ve vybrané základní škole v Praze.

Výzkum metodou přímého pozorování probíhal ve školním roce 1991-92 a 1992-93 v páté a šesté třídě, v sedmé a osmých třídách. Metodou řízeného rozhovoru byla získána data od 20 informátorů - žáků a 8 informátorů - učitelů. Další údaje poskytly sondážní šetření (autora a jeho kolegů z PSŠE) u učitelů a žáků dalších pěti pražských základních škol¹⁾.

STÁT SE ŽÁKEM

Kulturní konflikt ve škole z pohledu žáků

Škola tedy vstupuje do života dětí jako další sociálně a kulturně vyhraněná instituce. Její sociálně kulturní profil určuje zajišťování **výuky předmětů a pravidel spolupráce** s ní spojených, požadavek **enkulturační**²⁾ dětí a staví na **hierarchickém uspořádání** a pozičních rolích aktérů školy. Trvalé prosazování takto tvořené vnitřní struktury školy je nezbytné k udržení sociálně kulturní působnosti instituce.

Garantem a arbitrem instituce školy jsou **učitelé**. Své sociální postavení vnímají ve vztahu k celému sociálnímu organismu školy. Opírají se nejen o legislativu ve školství a o konkrétní psaný školní řád, ale také o reálný postoj společnosti k výchově, promítnutý do učitelova názoru. Při porušení pravidla pak učitelé používají především precedenčního řízení. Tedy jednají na základě vlastní získané zkušenosti, s vnitřním odvoláním na předchozí případy. Norma **rovnostářství** zde pak zaznívá naplno, a jakoby vylučovala kvalitativně odlišné vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky.

Do takto sociálně a kulturně vymezené instituce přicházejí děti - žáci vybavení různými **sociálně kulturními východisky** získanými v rodině. V instituci školy se ovšem děti ocitají v situaci, kam již přímo nezasahuje záštita či intervence rodičů. Stojí zde jako **samostatná osobnost**, odpovědná za své jednání. Jako taková vstupuje do nových, pro ni důležitých sociálních vazeb ve své **věkové a lokální (třída) skupině**³⁾. V ní získává svými schopnostmi poziční místo. V rámci této skupiny spoluvytváří **svébytný kulturní model** a skrze něj pak pohlíží na sociální situaci ve škole.

Pohled, požadavky a očekávání učitelů a žáků na školu jako na sociální organismus se tedy odlišují. V rámci vyučovacího procesu a výchovného působení (enkulturační) pak dochází ke kulturnímu konfliktu, který má řadu stupňů, forem, obsahů, co do závažnosti sociálního dopadu, a to jiný pro děti a jiný pro učitele.

PRVNÍ KRŮČKY K POCHOPENÍ INSTITUCE

Konflikty pramenící z nepochopení či neosvojení, nerespektování kultury školní instituce

K nejméně sociálně závažným kulturním konfliktům mezi žáky a učiteli patří ty, které se svými následky dotýkají **pouze** žáka jako **jednotlivce** a nevstupují do vnitřních bytostných zájmů (nepostihují zájmy) a neovlivní postoje celé skupiny.

a. Tyto kulturní konflikty jsou dány jednak skutečností, že dítě není psycho-fyzicky zralé k trvalému vyvíjení volního úsilí. Mezi typické projevy nepozornosti patří ne sledování výkladu, zabývání se jinou činností, než je učitelem navržena (psaní úkolů na další hodinu, čtení literatury, hry atd.). Náhodné projevy nepozornosti žáka, i když jsou postihovány, dítě nehodnotí jako pro sebe problematické z hlediska svého postavení ve struktuře žákovské skupiny nebo školní instituce. Potvrzuje to i jistá míra povznesenosti žáků při odpovědích na otázku, zda je tyto výtky učitelů mrzí: „*No je mi to někdy i jedno.*“⁴⁾

b. Stejně vnímané jsou také konflikty založené na podcenění nebo neplnění pravidla spolupráce vyhlášeného učitelem. „*No taky učitele naštvete třeba, že když nemáme okraje v sešitě, a on nám to přitom říká už od páté třídy.*“⁵⁾ Vedle nedodržování předepsané úpravy jako sporné také vystupuje nenapsání domácího úkolu, nepodepsání úkolu či žákovské knížky rodiči, nepřinesení si potřebných pomůcek do školy, psaní úkolů ve škole, opisování (viz níže) atd. Škála či repertoár těchto kulturních konfliktů je nejen velmi široký, ale také závisí na požadavcích každého učitele.

c. Podobně pouze na osobnost žáka působí některá nedorozumění pramenící z odlišných nebo ještě neosvojených společenských norem ve škole, interpretovaných učiteli jako pravidla slušného chování v naší společnosti. „*Když ležíš, nezdrav mě*“ odpovídá učitelka na pozdrav chlapci, který svůj pozdrav vyslovil o přestávkě v průběhu náviku bojových chvatů se spolužákem.⁶⁾ Ve vyučovacích hodinách se tyto kulturní konflikty často vztahují k situacím, kdy žák se předem neomluví za nepřipravenost na hodinu, nebo když žvýká, válí se po lavici, houpá se na židli⁷⁾, zívá, aniž by si zakryl ústa rukou atd.

Snahy učitelů vychovávat však žáci do jisté míry podceňují: „*Zdá se mi, že učitelé se chvilčkama zaměřujou víc na naše chování než na to, aby jsme něco věděli. Třeba já se otáčím, a já to pak vím* (když paní učitelka položí „kontrolní“ otázku), *ale pro mě je hodně důležitý, abych se neotáčel.*“⁸⁾

Výtky v těchto případech, ať vyslovené či naznačené gestem učitele, nechápu žáci jako akt přímého vymezení pozičních rolí v instituci. V pohledu žáků se pak výzva učitele k nápravě nemůže promítnout do jejich postavení ve vlastní skupině. Naopak napominání při hodinách jakoby již patřilo k rituálům, vedoucích k rekonstituování struktury vyučovacího procesu. Jedná se tedy o situace, na které se rychle zapomíná. Poměrně malé sociální důsledky takového chování žáků pak vede ovšem i k pomalému a často nedůslednému přizpůsobování se požadavkům učitelů.

Kulturní konflikty postavené na osvojení si kultury školní instituce

V průběhu školní docházky si žáci stále více osvojují normy chování požadované učiteli ve škole na straně jedné. Na straně druhé systematicky posilují vazby uvnitř vlastní skupiny - třídy. Vstup do struktury a stále hlubší spjatost žáka s institucí však jednoznačně nevede k jeho vnitřnímu podřízení řádu. Naopak v řadě případů poznání vlastních práv a povinností, pochopení svého místa v sociálním organismu umožňuje žákovi využívat strukturu školní instituce. Volí takové strategie a taktiky, které přinášejí 1. výhodu jemu samotnému, 2. prospěch jeho vlastní skupině (třídě) a 3. které mu dovoluují vyjádřit pocit identity s vlastní skupinou žáků v protikladu ke skupině učitelů.

SEBEOBRANA ČI ÚTOK?

Vůdce

1. Kulturní konflikty, které **zasahují poziční roli žáka** - jednotlivce v jeho skupině (ve třídě), chápe žák velmi ostře. V případě, že učitel svým jednáním zpochybní místo žáka ve třídě, ten podle vlastního vlivu dokáže na svoji stranu strhnout celou skupinu.

Jedná se o výjimečné případy, které jsou ve většině spojeny s nerespektováním a neznalostí vnitřní struktury dětské společnosti - třídy. Nejčastěji se této chyby nedomy dopouští začínající učitel v okamžiku, kdy je ze strany žáků „testován“. „*No my si každého otestujeme, co si jako k němu můžeme dovolit*“.⁽¹¹⁾ Svoji autoritu se snaží takto zkoušený učitel získat u „nejdrzejšího“, ovšem mnohdy velmi vlivného žáka třídy. Stupňující se postihy za nevhodné chování žáka přerůstají v přímé vymezování pozice v rámci školy a třídy. Následný pocit znevážení až ponížení žák překonává upevněním svého vlivu uvnitř třídy. Své ponížení pak interpretuje jako útok proti celé skupině a směřuje tak třídu do opozice. Učitel se náhle ocitá sám proti semknuté skupině žáků. Je skupinou jednoznačně odmítnut.

a ti ostatní

2. Využití znalost prostředí školní instituce se snaží ovšem i ostatní, méně vlivní žáci. Ve skulinách proklamovaného systému norem hledají **ospravedlnění vlastního jednání**, cestu k posílení svého názoru, cestu vedoucí následně k získání sebeúcty či pozice ve své skupině.

Velmi ilustrativním příkladem takové strategie je vědomé využití kulturního konfliktu postaveného na rozporu mezi uplatňovanými normami chování ve škole a obecně učiteli či jinými dospělými proklamovanými pravidly chování ve společnosti.

Tito žáci ve většině případů vědí, jaké chování se od nich očekává, ale jejich snaha „bestrestně“ či „obhajitelně“ obejít požadované pravidlo, je vede k využívání systému pravidel chování ve společnosti dospělých vůbec nadřazeného školnímu prostředí. Tuto skutečnost ilustruje nejlépe výpověď „zlobivého“ šestáka Honzy: „*No přejem drzej, když se třeba dívám učitelům do očí, když mi něco vyčítají, ale proč bych se nedíval. Doma mi vždycky říkali, že je to přece slušnost se někomu dívat do očí, když s ním mluvím*“.⁽¹²⁾

3. Dvojakosti pravidel chování a spolupráce ve škole dokáží žáci využít i opačně, a to k **získání výhod** pro sebe nebo případně i pro skupinu. Jak vypověděl žák deváté třídy: „*Když po učiteli něco chcete, tak na něj musíte „slušně“, a ono mu nezbejvá než Vám vyhovět. Třeba za ním jdete a řeknete, že Vás to hrozně mrzí, že ten volkmen nebyl váš a že ho potřebujete vrátit a tak. Tak učiteli většinou nezbejvá, než vám ho vrátit. To se dá dělat taky se známka, chybama v písemkách, že jako jsem se přehouk a tak*“.⁽¹³⁾

4. Žáci ovšem zároveň vystupují jako strážci pravidel chování prosazovaných prostřednictvím učitele v instituci školy. Především požadavek shodného přístupu učitele ke každému žákovi je hodnocen jako zásadní. **Pocit nespravedlnosti** nebo dokonce „zasednutí“ učitele vede mnohého žáka k otevřeným výhradám vůči uplatněnému potrestání nebo klasifikaci. Argumentaci spolužáka zpravidla třída akceptuje a někdy dokonce se „ukřivděného“ zastane (viz str.7). „*Dneska dostal poznámku Honza Soukup. No a právě...já si myslím, že to bylo taky trochu nespravedlivý, protože Martin taky povídá, tak by mu to měla taky dát*“.⁽¹⁴⁾

Pod pojmem nespravedlnost chápou žáci také nedodržení slova, které učitel žákovi dal. Nesplnění slibu učitele ovšem málokdy žák, jedná-li se o dohodu osobní, nechává vyústit v otevřenou konfrontaci. „*No taky jsem zažila nespravedlnost. Jedna učitelka mi slíbila, že když budeme psát písemku, jako čtvrtletní, a když dostanu jedničku, tak mi ji dá i na vysvědčení. Já jsem tu jedničku dostala, ale na vysvědčení jsem ji stejně neměla. Pak ani v druhém pololetí si na to nevzpomněla. Je to blbý, když se snažíte a ona vám klidně zkáží vysvědčení*“.⁽¹⁵⁾ Právo učitele rozhodnout o výsledku v těchto případech žák málokdy „veřejně“ zpochybňuje. Respektuje jeho roli v instituci.

V JEDNOTĚ JE SÍLA

1. Za nejzjevnější kulturní konflikt mezi skupinou žáků a učiteli, který je založený na uvědomování si vlastní skupinové identity žáků, lze označit **spontánní či záměrnou komunikaci** uvnitř žákovské skupiny v průběhu vyučování. Mluvení se sousedem, otáčení do zadní lavice, posílání psaníček spolužákům, ale i „směšné“ grimasy a dorozumivací gestikulace na kamaráda přes celou třídu rozšiřují možnost upevňovat vazby ve skupině dětí i v době, kdy se se spontánní komunikací dětí nepočítá. Pro žáky se tak zároveň otevírá cesta k využití těchto komunikačních spojů k vlastnímu prospěchu, „k ochraně vlastní skupiny“.

Solidarita ve skupině žáků v průběhu vyučovací hodiny vystupuje pak jako pomoc spolužákovi při písemce, zkoušení nebo při vypracování domácího úkolu ve škole. Opsat a nechat opsat, napovídat a dostat náповědu zaručuje nejen pozici každého žáka ve skupině (třídě), ale také zmírňuje sociální napětí uvnitř ní. Přes jasné formulovaný požadavek učitele trávající na samostatné práci žáka a přes hrozící trest, znamená poskytnout kamarádovi pomoc, závazek. „Jasně... napovídam, když vidim, že je na tom blbě...“⁽¹⁶⁾ „Každý chce, aby ten druhý nedopad“ špatně.“⁽¹⁷⁾

Společenská závaznost tohoto typu komunikace a pomoci ve vyučování přes vystupování a řešení konfliktů, přes postihy směřované učitelem k jejímu odstranění nedovoluje žákům ustoupit od těchto aktivit. Znalost školní instituce, poznání učitelových strategií naopak prohlubuje škálu žakovských taktik. Podle potřeby se mění pouze forma spolupráce, nikoliv však obsah a především cíl. „Stahují se do ilegality.“

2. Dalším kulturním konfliktem postaveným na sociálním zvládnutí školní situace a na sevřenosti skupiny žáků jsou vědomé a cílené **bojkoty vyučovacího procesu**.

a. Manévrování žáků pro získání výhody (např. nepsat písemnou práci, nedostat či neodovzdat domácí úkol atd.) začíná argumentací založenou na důsledném respektování učitelem zavedených pravidel vzájemné spolupráce. Každé porušení normy ze strany učitele, které by směřovalo proti zájmům třídy, je odmítáno. „Rafinovanost“ dětí směřující k jakémukoli narušení vyučovacího procesu přináší řadu čekanych i nečekanych zvrátů. Vedle obvyklého a strohého vysvětlení, že třída nemá úkol, protože jeho vypracování se mělo kontrolovat předcházející hodinu a dnes již nikdo nemá sešit s úkolem ve škole, žáci dotahují své akce až ke komediálním výstupům. Pro ilustraci si lze vypůjčit popis strategie čtvrtáku ze ZŠ Zelené.⁽¹⁸⁾ Pro zdržení v hodině využívají zásadu, že přijde-li kdokoli z dospělých do třídy, žáci jej zdraví povstáním. Proto bez ohledu na slovní upozornění „Sed'ťe!“ a na gestikulaci rukama, děti vždy pomalu vstávají a zase si pomalu sedají. Podobně komickou situaci, s naprosto stejným záměrem narušit vyučování, žáci inscenují například při „svědomitém“ hledání zadaného cvičení. Až po chvíli se vysvětlí, že úloha se nachází v jiné učebnici, což však učitel opomněl „k překvapení všech“ uvést.

b. Další uplatňované strategie stojí na hranici práv školáků. Již chlapečci a dívky ze šesté třídy vědí, jak oddálit psaní písemky. „To se přihlásí třeba Ondra, a řekne, že to látce nerozuměl. Učitel mu to uvěří, protože Ondra je na matematiku chytrý. A tak to začne znovu vysvětlovat a my ji nepíšeme. Ale někdy to taky nevyjde.“⁽¹⁹⁾ Podobně, uváženě podle příležitosti žáci vysvětlují kolektivně svoji nepřipravenost, že již nějakou písemku psali, nebo že mají opakování z jiného předmětu atd. Skutečnost, že tyto taktiky nejsou stoprocentně úspěšné, žákům nevadí. Jejich sociální únosnost pro učitele a tedy následky i pro žáky jsou totiž zcela vyhovující.

Někdy sociální zkušenost a z ní pramenící vztah žáků a učitele (práva žáků udělená konkrétním vyučujícím přerůstají) dávají prostor pro vznik specifických, za hranicí norem platných v instituci školy, stojících taktik. Zvláštním „rituálem“ se osmáci opakovaně pokoušeli zdržet vyučujícího při zadávání písemné práce nebo dokonce ho přesvědčit, aby se písemka nepsala vůbec. „Tak to třeba řekne učitel, aby sme si vzali

papíry, že bude písemka. No a my mu řekneme, že papíry nemáme. No a to trochu odhlídli to psaní. Pak nám je rozdá a to my zase, že nemáme pera, a zase dostaneme chvilku, jak se s námi dohaduje. To nesmí trvat moc dlouho, aby se to nepřeváhlo a pak všichni začneme prosit, aby se to nepsalo.... A někdy to docela vyjde.“⁽²⁰⁾

3. Pocit sounáležitosti žáků jedné třídy vystupuje i při kulturním konfliktu, který můžeme pozorovat při **zastávání „nespravedlivě“ obviněného spolužáka**. „Celá třída jsme se zastávali jednoho, už nevím, kdo to byl. A jako jsme tam hodinu řešili ten konflikt...Někdy, když jsme celá třída přesvědčeni, že to tak nebylo, tak se ho dostaneme...Jestli to vyjde? No když máme pravdu a můžeme to dosvědčit...“⁽²¹⁾

Stejně tak vnitřně stmelená třída nevydá či neoznačí viníka, který například rozbil květináč, nebo jinak poškodil školní zařízení, nebo byl iniciátorem nějakého průšvihů. Rozhodnutí přiznat se ponechává skupina žáků na dotyčném samotném. „On se pak každý většinou přizná. Učitel vyhrožuje, že to odnese celá třída, a to on zase nechce... No asi bych byl naštvanej, kdybych měl pak trest... No ale nežaloval bych.“⁽²²⁾ Někteří žáci ovšem svoji zkušenost s přiznáním spolužáka formulují precizněji: „To záleželo na tom, co to bylo a co z toho může být. Když víme, že ten učitel to dál vyšetřovat nebude, nebo že je to vlastně blbost, nebo když vlastně jsme ho nahecovali, tak se nepřizná. No a když je srab a stejně se nepřizná, teda při vážných věcech, a my dostaneme trest i za něj, tak jsme teda naštvanej, no ale taky to přežijem.“⁽²³⁾

Záštita, kterou dává žakovská skupina svým členům, je téměř bezvýhradná. Žák však nesmí této pomoci zneužívat. Musí být zodpovědný za svoji třídu, tedy za své spolužáky. Proto postih od učitele chápe jako menší „zlo“ než případné společenské odmítnutí vlastní skupinou. I třída přijme raději trest. Opovrzení, které by stihlo žalobníka, by bylo silnější.⁽²⁴⁾

TOREADOŘI

Osvojení si kultury školní instituce, pochopení její struktury a tedy úplné zvládnutí rolí institucí vymezených skýtá žákům také řadu **povyražení**. Takovou zábavou chlapců z deváté třídy založenou na polaritě pozic učitele a žáka byla na sklonku školního roku 1992/93 „hra“ pojmenovaná jednou z vyučujících „na četníky a zloděje“. Ve školní jídelně chlapečci pravidelně při obědě soutěžili, kdo vypije nejvíce skleniček čaje. Prázdné skleničky pak stavěli na sebe jako věž. Ovšem odnášet k okénku důkaz své „zdatnosti“ bylo pro vítěze i poražené nemyslitelné.

Naopak utéci učitelově kontrole mělo ověřit jejich odvahu a hbitost a tedy podpořit i sebevědomí. A zmizet v nestřežený okamžik se jim také skoro vždy podařilo. Učitelovo zklamání nad jejich chováním a nad jejich přístupem k němu jako partneru nezohlednili. Naopak ve hře podtrhli funkci učitele při dozoru v jídelně. Sami sebe, svoji skupinu pak identifikovali v protikladu k učiteli. Zdůraznili tak, možná až do krajnosti, sociální strukturu školní instituce.

Podobně k zábavě, která také směřuje k sebeidentifikaci skupiny žáků vůči skupině učitelů, používají žáci různých taktik, aby učitele vyvedli z míry. Tyto taktiky zcela

zjevně vyplývají z poznání povahy učitele a z možných následků. Rozlobený učitel, který svůj hněv obrací proti třídě či jejím členům, posiluje opět u skupiny žáků pocit polaritní vzájemného postavení.

Nejen rozdělení, ale také poznání jinosti, odlišnosti učitele se může stát zdrojem kulturního konfliktu mezi učitelem a žáky, který posílí sebeidentifikaci i integritu skupiny žáků. V mnoha případech parodování obrazu učitele zůstává pouze uvnitř skupiny dětí, a tedy nikdy nevystoupí jako problém ve vzájemném vztahu učitelů a žáků. Někdy však žáci naschvál vyvolávají situace, aby viděli učitelovu osobitou gestikulaci nebo slyšeli jeho „okřídlená slova“.

Kulturní konflikty stavící na využití poznání a osvojených norem chování ve školní instituci vystupují buď na základě žáky získané zkušenosti každodennosti školy, nebo jako důsledek nesouladu v proklamovaných ideálních pravidlech jednání v instituci.

Útočit či využívat poznání slabší místa v instituci školy si dovolí zpravidla pouze žákovská skupina. Skrytí se za kolektiv, ochrana, kterou nabízí anonymita davu, žáky osvobozuje od možných následků. Záruka této přednosti je natolik zřejmá, že ve většině případů se třída ani nemusí o „akci“ domlouvat. „*Prostě jeden začne, a všichni vědí, co mají dělat.*“²⁶⁾ Spolupráce žáků zároveň dokládá vysokou míru integrity žákovské skupiny a pocit identifikace každého jejího člena s ní.

Samotní žáci se naopak spíše zaštiťují „školní legislativou“, tedy veřejně učitel proklamovanými normami chování. Vedení účelové strategie z tohoto směru lze z hlediska postavení jedince v instituci pokládat za jediné možné. I tak použitím nevhodných argumentů se může žák ocitnout v pro něj nepříjemné situaci, kdy je označen za drzého. Vstup do otevřeného sítětu, není-li v afektu, proto také většinou zvažuje.

JSME JINÍ - JSME DĚTI

Kulturní konflikty pramenící ze specifík dětské kultury

Kulturní konflikt mezi učitelem a žáky není a ani nemůže být založen pouze na odlišné roli, kterou každá skupina v instituci školy hraje. Vedle polaritního postavení učitelů a žáků ve škole dává žákům pocit autonomie a nezávislosti také jejich vlastní, věkem determinovaná **dětská kultura**²⁵⁾ a její projevy.

(Již subkapitola Toreadori vykreslila některé výrazné odlišné způsoby chování dětí ve srovnání s formami jednání užívaných dospělými.)

Z hlediska skupiny dětí představují hry, oděvní a jiné symboly, škádlivky, rvačky specifické, ovšem pro věk dětství a dospívání typické projevy komunikace a sebeidentifikace. Svěbytný a významově bohatý **systém prostředků** k vyjádření vlastní **pozice** ve skupině a **vazeb** k jejím členům, představuje důležitou a podstatnou složku života skupiny. Na základě tohoto systému se skupina dětí utváří. Jeho tlumení a nahrazování, překrývání jinými, dosud neosvojenými prostředky komunikace jsou pro žáky nežádoucí, a tedy většinou i nerespektované. Aniž by si to uvědomovali, okamžitě ustoupení z uplatňovaných pravidel komunikace a sebeidentifikace by zname-

nalo náhlé přestrukturování skupiny, tedy změnu pozic členů uvnitř ní. Ke změnám samozřejmě dochází, ovšem v závislosti na psychosociálním vývoji dětí.

Ne všechny projevy dětské kultury však považují učitelé za nežádoucí. Tedy jen některé se stávají zdrojem kulturního konfliktu. Míra tolerance závisí vždy na osobním názoru učitele, který si vytvořil na počátku své kariéry a dále vyraňoval v průběhu učitelské praxe. Přesto v pohledu na některé manifestní jevy dětské kultury zastávají jednotný názor.

V předkládané analýze bychom se dotkli pouze dvou výrazných projevů dětské kultury, které jsou typickými formami kulturního konfliktu z hlediska odlišného způsobu komunikace a sebeidentifikace žáka.

1. Nikoho nepřekvapí, že **rvačky** patří právě mezi ty **formy komunikace** uvnitř žákovské skupiny, které vyvolávají napětí mezi žáky a vyučujícími. Ať se jedná o návik bojového umění, napodobování hrdinů z filmu či zábavné škádlení spolužáků nebo chlapců z vyšších tříd („*to se pereme „jako“ nebo z legrace*“) nebo o skutečné „vyřizování učtů“ („*to se pereme doopravdy*“) žáci (především chlapci) se snaží svoji zábavu či satisfakci utajit. „*My to neděláme, aby to učitelé viděli.*“²⁷⁾

Někdy se však nepodaří žákům ovládnout své emoce a pokračují ve „spravedlivém boji“ i přes upozornění: „*Úča, bacha!*“. I když žáci zapojení do rvačky jsou potrestáni nebo se ocitají alespoň v nepříjemném světle v očích učitele, nepokládají mnozí za možné ani do budoucna své chování měnit. „*No myslím si, že když mi dá pěsti, že bych si to neměl nechat líbit.*“²⁸⁾ „...začal mi nadávat a dal mi pěsti, a potom z toho budeme mít možná dvojku z chování oba...jo, je pravda, že jsem ho taky nemusel mlátit, jenže zase si myslím, nechat si dát do nosu, aby mi tekla krev a ještě se mu poděkovat, to taky nemá cenu.“²⁹⁾ Vzdát se útočnickovi by totiž znamenalo podříditi se mu, klesnout či minimálně ohrozit pozici ve své skupině.

Sociální důležitost rvaček dokládá také skutečnost, že žáci přesouvají souboje na dobu po vyučování. Brání se tak vstupu učitele do svých osobních sportů či do záležitostí skupiny.

Náhlá regulace této specifické komunikace dětí ne vždy řeší vzniklý problém. Někdy může celou situaci podle názoru žáků i zhoršit: „*Někdy je to blbý, když zasáhne (učitel)...Já jsem ho držel na zemi a přestal jsem na pokyn učitelky, jenže Miloš neprestal a ještě mi jednu natáh. Že jako k vůli učitelce jsem ho pustil a dostal jsem. Kdybych ho držel dál, tak mi nic neudělal.*“³⁰⁾

2. Druhým projevem dětské kultury 12ti až 15ti letých žáků, který většina učitelů pokládá ve škole za nežádoucí, jsou **módní oděvní** a **kosmetické stylizace** dospívajících. Avantgardní prvky v odívání jako např. připínací „placky“, velké kříže, odznaky či nakreslené symboly hippies, heavymetal, anarchistů, depešáků, výstřední účesy, náušnice v uchu chlapce atd. stejně jako nápadně moderní oblečení a pečlivé nalíčení představují pro starší žáky jednu z cest **formování vlastní nové identity**. Toto hledání dospělosti, nebo spíše vlastní „svěprávnosti“, autonomie, nedovoluje žákům opustit zvolený oděvní styl. Naopak pocit prosadit svoji osobnost, zdůraznit svoji nezávislost je spíše utvrzuje v nutnosti uchovat si svůj image i přes otevřené výtky učitelů. Tomuto postoji odpovídají i slovní vyjádření žáků: „*Co je jí do toho, jak chodím. Je snad*

demokracie!³¹⁾ „No už jsem slyšel, jestli jsem normální, že nosím tu náušnici. Já bych nevěděli, že se to nosí.“³²⁾

Veskrze generační konflikt nabývá v instituci školy i rozměru pozičního. Učitel, který nezakrytě pochybuje o oděvním stylu žáka či dokonce se ho snaží příkazem usměrnit, v pohledu žáka stvrzuje svůj polaritní vztah k němu. Nošení avantgardního oblečení se pak může stát pro někoho i výrazem „protestu“ či provokace. (Srov. s. 8-9)

Existence specifické dětské kultury činí žáky ve škole jednak společensky nezávislé na skupině učitelů a zároveň jim poskytuje prostředky k vyjádření a posílení vlastní identity.

ZÁVĚREM

Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky je pouze jednou ze složek jejich vzájemného vztahu. Pro žáky učitel nepředstavuje pouze protihráče na hřišti jménem škola. Je přijímán také v roli vůdce, patrona či spojence žáka nebo jeho skupiny. Analýza střetu zájmů učitelů a žáků však naznačuje, že se učitel téměř výjimečně může stát členem žákovské skupiny.

Žákovská skupina (třída) v instituci školy si postupně buduje svoji společenskou autonomii. Opírá ji jak o poziční roli žáka v instituci školy, tak o specifickou dětskou kulturu. Nezanedbatelná není ani lokální a věková spjatost žáků. Všechny tyto znaky se pak podílí na formování pocitu společenské identity žáků. Na těchto principech ovšem učitel logicky své postavení v instituci zakládat nemůže.

Identifikace žáků s vlastní skupinou velmi silně vstupuje do vzájemné komunikace učitele a žáka. Umožňuje nejen společenskou záštitu všem členům žákovské skupiny, ale dává též prostor k téměř jednotným spontánním akcím nejrůznějšího druhu, které zpětně posilují vědomí společenské identity žáků jedné skupiny.

Předkládaná studie se spíše dotkla širokého teoretického problému kulturního konfliktu mezi učiteli a žáky. Nabídla jeden úhel pohledu na možná i trochu tabuizovanou složku vzájemného vztahu žáka a učitele, která je založena na logickém a nutném střetu zájmů dvou odlišně společensky a kulturně determinovaných sociálních skupin v instituci školy.

V analýzách se zaměřila na ty nejběžnější konfliktní situace, ve kterých se ocitá v průběhu své školní kariéry každý žák, a které se tedy podílejí na formování jeho pocitu sounáležitosti s vlastní skupinou. Stranou proto záměrně zůstaly kulturní konflikty přerůstající instituci školy. Společenské delikty jako např. krádeže dětí, záměrné poškozování majetku atd. se sice úzce dotýkají působení školy, nejsou ovšem ani typickým projevem žákovské kultury, ani je nelze jednoznačně zařadit pod pojem střet zájmů žáků a učitelů.

POZNÁMKY

¹⁾ Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*. red. Hrdý, L., Soukup, V., Vodáková, A., Praha, Slon 1993, s. 96-97.

²⁾ Podobnou problematikou se zabýval Woods, P.: *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin 1990, s. 52-79.

³⁾ Podrobný popis terénu, ve kterém provádí Pražská skupina školní etnografie dlouhodobý výzkum, je publikován ve stati: Bittnerová-Moravcová, D.: *Pasportizace škol*. In: „Co se v mládí naučíš...“ Zpráva z terénního výzkumu. Praha, ÚPPV, Pedagogická fakulta UK, 1992, Supplementum 77, s. 7-12.

⁴⁾ Enkulturační proces, jehož prostřednictvím si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Srov. Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*, c.d. s.96.

⁵⁾ Viktorová, I.: „Cestu mou zaplet tak...“ In: „Co se v mládí naučíš...“ c.d. s. 135-139.

⁶⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

⁷⁾ Výpověď dívky z 8. třídy z Modré školy.

⁸⁾ Výpověď paní učitelky z Modré školy.

⁹⁾ Houpání na židli učitelé odmítají a postihují nejen s odvoláním na platné společenské normy, ale především z vnitřní obavy o zdraví dítěte. Někteří dokonce získali osobní zkušenost, jaké zdravotní následky může pád dítěte z židle způsobit.

¹⁰⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹¹⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

¹²⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹³⁾ Výpověď chlapce z 9. třídy z Modré školy.

¹⁴⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁵⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁶⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁷⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

¹⁸⁾ Kučera, M.: *Expert*. Učitelství noviny, 96, 1993, č.29, s.4

¹⁹⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

²⁰⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

²¹⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²²⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²³⁾ Výpověď dívky z 8. třídy z Modré školy.

²⁴⁾ Setká-li se ovšem žákovská skupina s chováním jedince, které neodpovídá etickým normám platným uvnitř třídy, či které považuje za jinak nežádoucí, sjednotí se proti němu. Zde je připravena požádat o pomoc i svého učitele.

²⁵⁾ Pojem dětská kultura není synonymem pojmu žákovská kultura. Dětská kultura je souborem norem chování, kulturních návyků a projevů typických pro děti, zatímco kultura žákovská je vlastní pouze žákům.

²⁶⁾ Část výpovědi chlapce z 8. třídy navazující na jeho popis strategie uplatňované při oddalování písemné práce. (Srov. str. 8)

²⁷⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

²⁸⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

²⁹⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

³⁰⁾ Výpověď chlapce ze 6. třídy z Modré školy.

³¹⁾ Výpověď dívky ze 6. třídy z Modré školy.

³²⁾ Výpověď chlapce z 8. třídy z Modré školy.

MÍSTO NA SLUNCI

VĚRA SEMERÁDOVÁ

OBSAH

Boj o místo na slunci

Vlivní a oblíbení?

Jak se navzájem vidí

Závěrem

Poznámky

BOJ O MÍSTO NA SLUNCI

Společenství školní třídy je obraz světa v malém. I tady jsou „vládci“, kteří rozhodují, často i „sedé eminence“, které je k žádoucímu rozhodnutí přivedou a „výkonná složka“, která pak rozhodnutí uskuteční. Jsou tu i „hvězdy“, všemi milované a obdivované, a „řadoví obědanci“, kteří většinou mizí v davu. Ale také zde jsou „černé ovce“ či „obětní beránci“, všemi vysmívání a často i využívání. Vytváří se zde koalice a opozice, existují tu sociální vazby pevné, mezi starými a věrnými kamarády, ale i neustálé - kamarádství, party a lásky vznikají, zanikají, vlny se zdvíhají a opadávají, společenské síly se přeskupují.

Postavení, které si dítě mezi svými spolužáky ve třídě vybojuje, je jedním z nejdůležitějších faktorů formujících jeho pohled na školu. Spoluurčuje, jak se dítě bude ve třídě cítit, jak rádo či nerádo bude do školy chodit. Nepřímo ovlivňuje i výkonnost jednotlivých žáků - dítě v kolektivu oblíbené je klidnější, cítí morální (a nejen morální) podporu a může se stát úspěšným s vynaložením menší námahy. Dítě neoblíbené, traumatizované svým nešťastným sociálním postavením snáze podlehne trémě, která negativně ovlivní jeho školní výkon, či ve snaze posunout se na společenském žebříčku sahne k řešením, která nejsou společensky přijatelná - známé pokusy získat si pozornost a oblibu šaškováním, vymyšlením si, či ve vyšších ročnících chováním hraničícím s přestoupením zákona a někdy již dokonce spadajícím do rámce kriminálních deliktů. Vztahy mezi žáky ve třídě ovlivňují celé klima třídy a jsou důležité i pro práci učitele, a to jak pro jeho práci výchovnou, tak vzdělávací.

Abychom získali názornější popis vztahů mezi jednotlivými žáky, které jsme znali z dřívějšího dlouhodobého výzkumu, a doplnili si poznatky o třídním klimatu¹⁾ a také proto, abychom zjistili, které charakteristiky jsou pro postavení dítěte ve třídě nejdůležitější, použili jsme metody sociometrie. Zvolili jsme klasický sociometrický test SO-RA-DO (Sociometricko-ratingový dotazník), který byl zadán zcela standardním způsobem. V první fázi si děti zapsaly jména všech svých spolužáků do záznamového archu a každého ohodnotily podle jeho a) oblíbenosti b) vlivnosti ve třídě. Přesně instrukce zněly takto: *a) „Ke každému jménu spolužáka /nikoliv vlastnímu/ napíšete ve vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce... Číslice budou znamenat toto:*

1 nejvlivnější žák třídy

2 patří mezi několik nejvlivnějších

3 má průměrný vliv, jako většina žáků

4 má slabý vliv

5 nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní, jak se říká: „ostatní na něj dají“. V tomto dotazu záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný“. ...“

b) Nyní budete hodnotit sympatičnost spolužáků podobným způsobem, jako jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic.... Číslice budou znamenat toto:

- 1 velmi sympatický
- 2 sympatický
- 3 ani sympatický ani nesympatický
- 4 spíše nesympatický
- 5 nesympatický

Sympatický je nám ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání nemá proto žádný smysl. ...

V druhé fázi žáci napsali slovní charakteristiku každého spolužáka. Instrukce byla: „Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Vysvětlení napište na volné místo... Máte příležitost dokázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a svých vztazích k nim.“

V obou sledovaných osmých třídách byla sociometrie sejmuta v únoru 1993. Ve třídě **Bílé školy** je 28 žáků (9 chlapců a 19 dívek), sociometrický dotazník vyplnilo 20 dětí (8 chlapců a 12 dívek). Ve třídě **Hnědé školy** je 22 žáků (14 chlapců a 8 dívek) vyplnilo jej 16 dětí (11 chlapců a 5 dívek). Výsledky pak byly zpracovány na dvou úrovních. Na té první bylo použito klasického statistického vyhodnocení indexů vlivu, oblíbenosti a náklonnosti, a to jak individuálních (pro jednotlivé žáky), tak třídních (pro celou třídu). V druhé rovině jsme si všimli hlavně slovního vyjádření, pracovali jsme s pojmy, které děti užily ke zdůvodnění svých sympatií či nesympatií k jednotlivým spolužákům. Tyto pojmy jsme se pokusili utřídít do kategorií a subkategorií a poté bylo vytvořeno frekvenční pořadí jednotlivých kategorií v každé třídě. Tím jsme dostali „žebříček“ nejdůležitějších charakteristik, kterých si děti na sobě navzájem všimají a které tak určují postavení dítěte mezi vrstevníky.

VLIVNÍ A OBLÍBENÍ?

V **Bílé škole** je třídní index vlivu 3.06 (5. sten) a třídní index sympatie 2.71 (5. sten). V **Hnědé škole** má třídní index vlivu hodnotu 3.05 (5. sten) a třídní index sympatie 2.69 (6. sten). Z tohoto pohledu jsou obě třídy průměrné. /1 v dalším textu budeme považovat výsledky v 1. až 3. stenu za podprůměrné, ve 4. - 6. stenu za průměrné a v 7. až 10. stenu za nadprůměrné./

Individuální index vlivu, tj. průměr známek, které dostal žák při hodnocení vlivnosti, ukazuje jeho postavení ve třídě a jeho účast na řízení dění v ní. Ve sledované osmé třídě **Bílé školy** se pohybuje v rozmezí hodnot od 1.68 (9. sten) do 4.42 (2. sten). V této třídě 8 žáků (tj. 28.57%) dosáhlo hodnot od 1.68 do 2.52 (tj. 9. až 7. sten) a mají tedy na dění ve třídě výrazný vliv. Hodnoty 13 žáků (tj. 46.42%) se pohybují od 2.60 do 3.75, (tj. od 6. až do 4. stenu) a jejich vliv je průměrný. U 7 dětí (25.00%) nabývá index vlivu hodnoty 3.84 až 4.42 (tj. 3. a 2. sten) a jejich vliv je malý nebo téměř žádný. Individuální index vlivu v **Hnědé škole** dosahuje hodnot od 1.93 do 4.12, tj. pohybuje se od 8. do 2. stenu. U čtyř žáků (19.04%) nabývá hodnot 1.93 až 2.56, tj. 8. a 7. sten, tito žáci tedy výrazně formují dění ve třídě. Dalších 14 žáků (66.66%) dosahuje hodnot od 2.71 do 3.60, tj. 6. až 4. stenu a jejich podíl na

řízení dění je průměrný. Index vlivu u zbývajících 3 školáků (14.28%) má rozmezí 1.81 až 4.12, tj. 3. a 2. sten. Jejich vliv na třídu se zdá být malý či téměř nulový.

Individuální index oblíbenosti, tj. průměr známek, které dostal žák při hodnocení sympatií, dokumentuje tendence spolužáků navazovat s daným žákem kontakt, ukazují na jeho přijímání ostatními dětmi. Ve sledované třídě **Bílé školy** dosahuje hodnot od 1.78 (9. sten) do 3.80 (2. sten). Jedna žákyně docílila 9. stenu (index oblíbenosti 1.78) a 5 žáků se pohybuje v rozmezí 2.10 až 2.21, tj. pásmo 7. stenu. (Nikdo nedosáhl 8. stenu.) Těchto 6 dětí (21.42%) je tedy ve třídě velmi oblíbeno. U dalších 18 dětí (64.28%) se hodnoty pohybují v pásmu 2.40 až 3.05, tj. v 6. až 4. stenu. Tito žáci jsou ve třídě oblíbeni průměrně. Zbývajících 4 žáci (14.28%) mají individuální index oblíbenosti od 3.26 do 3.80, tj. 3. a 2. sten a můžeme říci, že jsou třídou odmítáni. Individuální index oblíbenosti v dané třídě **Hnědé školy** kolísá od hodnoty 1.60 do 3.75, tj. od 9. do 2. stenu. U 5 žáků (23.80%) nabývá hodnot od 1.60 do 2.33, tj. od 9. do 7. stenu, a ukazuje, že tito žáci jsou ve třídě velmi populární. Dalších 13 dětí (61.90%) docílily hodnot od 2.40 do 3.18, tj. 6. až 4. stenu, a jejich oblíbenost ve třídě je průměrná. Tři školáci (14.28%) dosáhli hodnot 3.46 až 3.75, tj. 3. a 2. sten a znamená to, že jsou ve třídě převážně neoblíbeni.

Index náklonnosti, tj. průměr známek, které žák udělil při posuzování oblíbenosti, ukazuje jeho trend afektivně přijímat či odmítat spolužáky. V dané třídě **Bílé školy** se pohybuje v rozmezí hodnot 2.0 až 3.0, tj. od 8. do 3. stenu. Z toho 8 dětí (40.00%) dosáhlo hodnot 2.00 až 2.42, tj. 8. až 7. stenu, 11 dětí (55.00%) hodnot 2.67 až 2.92, tj. 6. až 4. stenu a 1 žák (5.00%) hodnoty 3.00, tj. 3. sten. Z těchto výsledků můžeme usoudit, že v rámci sledovaného vzorku je pouze jeden žák, který má výrazný sklon odmítat své spolužáky, u ostatních je vztah ke spolužákům dobrý či průměrný. Index náklonnosti ve sledované třídě **Hnědé školy** kolísá od 2.4 do 2.9, tj. od 7. do 4. stenu. U tří žáků (18.75%) nabývá stejné hodnoty - 2.4, tj. 7. sten, a můžeme říci, že tyto děti mají ke svým spolužákům velmi dobrý vztah. Zbývajících 13 (81.25%) dětí se pohybuje v rozmezí 2.5 až 2.9, tj. 4. až 6. stenu a jejich vztah k spolužákům je průměrný.

Je však samozřejmé, že jistě jiné postavení ve třídě bude mít žák vlivný a zároveň oblíbený, jiné vlivný a neoblíbený a zase jiné oblíbený a nevlivný, ve zcela jiné pozici pak bude žák nevlivný a neoblíbený. Proto jsou pro rozložení sociálních sil ve třídě a pro postavení jednotlivých žáků v ní důležitější kombinace shora uvedených indexů, včetně indexu náklonnosti, než každý jednotlivý index sám o sobě. Grafy 1 a 2 ukazují postavení jednotlivých žáků v obou třídách právě s ohledem jak na jejich vlivnost tak oblíbenost.

V **Bílé škole** můžeme za ty, kteří mají ve třídě silný vliv a přitom jsou výrazněji neoblíbeni (kde tedy jeden z faktorů je nadprůměrný a druhý podprůměrný, či kde se oblíbenost a vlivnost liší o 3. a případně více stenů), označit tři žáky (10.71%). Jejich sociometrický opak, žáky nevlivné, ale oblíbené dle výše definovaných podmínek zde nenajdeme. Oblíbení a vlivní žáci tady jsou tři (10.71%), neoblíbení a nevlivní také tři.

V popisu oblíbených a vlivných žáků převažují charakteristiky: *kamarádská, má smysl pro humor; inteligentní; vzdělaná a dá se s ní povídat.*

U žáků nevlivných a neoblíbených jsou nejčastější charakteristiky: *uzavřený, tlachá; zakřiknutý; hloupý, špatně se učí; protivný, nesympatický či divná.*

Děti vlivné, ale neoblíbené jsou nejčastěji popisovány jako: *vytahuje se, předvádí se, frajer; chytrý, inteligentní, vzdělaný.*

V **Hnědé škole** nejsou jednotlivé dimenze sociálního postavení tak jemně diferencované. Nikdo z žáků není vlivný a přitom neoblíbený a také žádný z nich není oblíbený, ale nevlivný (ve smyslu výše uvedených vymezení). Výrazně oblíbení a vlivní žáci jsou zde 3 (13.63%) a výrazně neoblíbených a nevlivných je 5 (22.72%).

V této třídě jsou oblíbení a vlivní žáci popisováni jako: *inteligentní, chytrý; veselý; zábavná, má smysl pro humor; hezká, vzhled, hezky chodí oblíkaná (u dívek); ochotný, půjčí, vyhoví, pomůže; kamarádský.*

Neoblíbení a nevlivní jsou pak charakterizováni: *chodí málo do školy, neznám, nevyznám se v něm, neprojevuje se, tichý, zakřiknutý; někdy dobrý, někdy špatný, jinak jde, někdy se chová jako pako; domýšlivý, drzý, vytahuje se, že je silnější.*

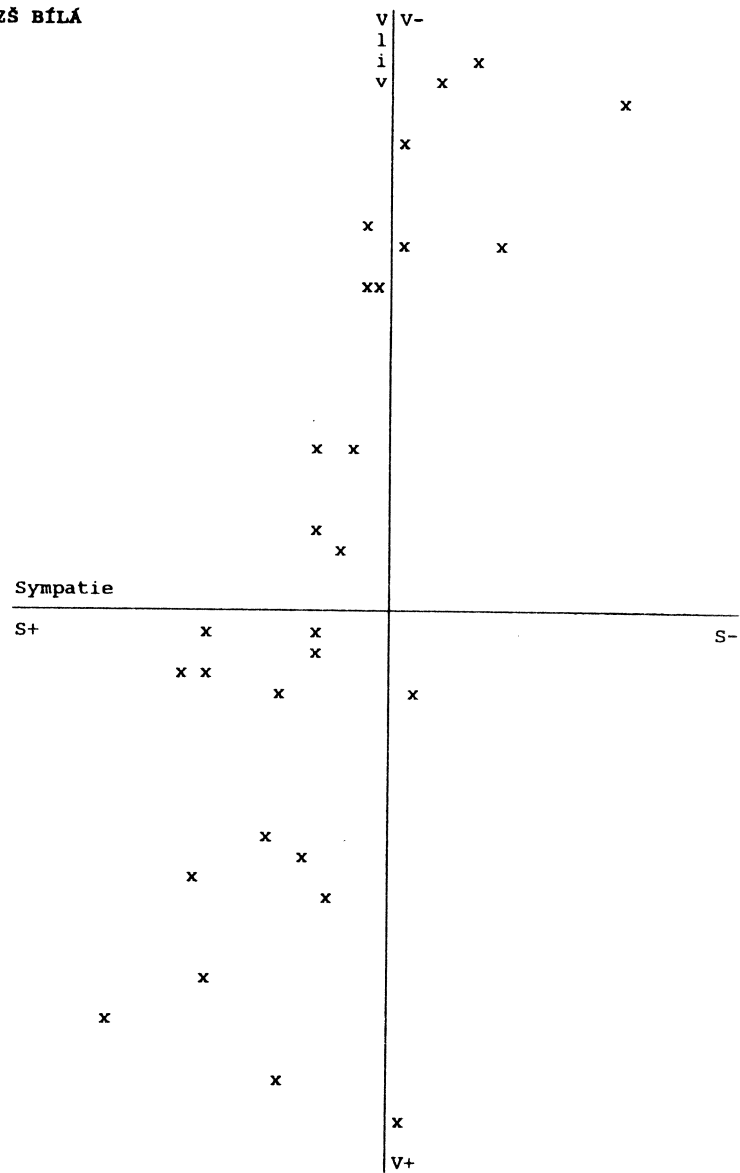
Překvapujícím zjištěním je, že ani v jedné ze sledovaných tříd nedosáhly děti zaujímající prvních pět míst na žebříčku oblíbenosti v indexu náklonnosti (pokud se ovšem šetření účastnily a index bylo možno vypočítat) vyššího než 8. a v Hnědé škole dokonce jen 7. stenu. Index náklonnosti se u nich pohybuje od 2.28 do 3.00, tj. od 3. do 8. stenu. Dá se předpokládat, že by se nepotvrdila vzájemná korelace mezi indexem oblíbenosti a indexem náklonnosti, očekávaná na podkladě předcházejících statistických šetření²⁾.

Dalším zajímavým nálezem je vztah mezi **prospěchem** a indexem vlivu a prospěchem a indexem oblíbenosti. V Bílé škole je korelace mezi vlivem a prospěchem $r = 0.48$ a v Hnědé škole dokonce $r = 0.80$. Oba koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti a potvrzují tak předcházející zjištění²⁾. Mezi oblíbeností a prospěchem na bývá korelační koeficient v Bílé škole hodnoty $r = 0.58$ a v Hnědé škole $r = 0.62$, opět jsou oba koeficienty významné na 1% hladině významnosti a také potvrzují předcházející výsledky²⁾.

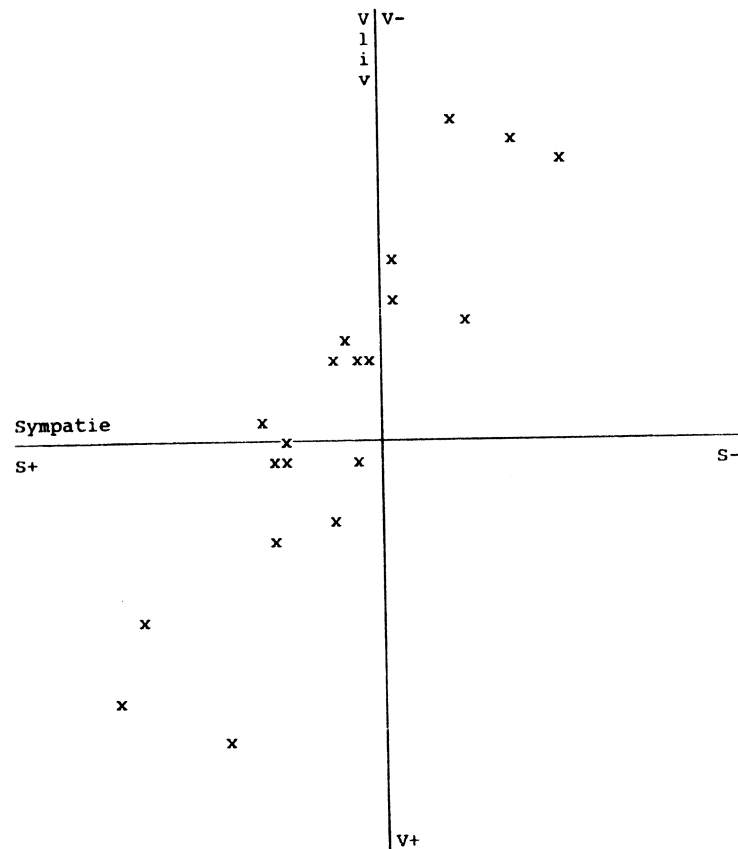
Pro lepší orientaci jsme seřadili číselné výsledky do následující tabulky a rozložení žáků vzhledem k dimenzím vlivnosti a oblíbenosti ukazují připojené grafy č. 1 a 2. Následující grafy číslo 3 a 4 pak zobrazují silné vzájemné vazby mezi jednotlivými žáky v obou třídách. Za silné jsme považovali ty, kde se děti recipročně označily jako „velmi sympatický“ či „spíše nesympatický“ a „nesympatický“. Zahrnuli jsme sem i vztahy neopětované - kdy jeden žák označil druhého jako „velmi sympatického“, ale v odpovědi se mu dostalo označení „spíše nesympatický“ či „nesympatický“.

	Bílá škola	Hnědá škola
Index vlivu (třídní)	3.06 (5. sten)	3.05 (5. sten)
Index sympatie (třídní)	2.71 (5. sten)	2.63 (6. sten)
Index vlivu (individuální)		
Rozmezí:	1.68 - 4.42	1.93 - 4.12
	9. - 2. sten	8. - 2. sten
Nadprůměrný	8 (28.57%)	4 (19.04%)
Průměrný	13 (46.42%)	14 (66.66%)
Podprůměrný	7 (25.00%)	3 (14.28%)
Index oblíbenosti (individuální)		
Rozmezí:	1.78 - 3.80	1.60 - 3.75
	9. - 2. sten	9. - 2. sten
Nadprůměrný	6 (21.42%)	5 (23.80%)
Průměrný	18 (64.28%)	13 (61.90%)
Podprůměrný	4 (14.28%)	3 (14.28%)
Index náklonnosti		
Rozmezí:	2.00 - 3.00	2.40 - 2.90
	8. - 3. sten	7. - 4. sten
Nadprůměrný	8 (40.00%)	3 (18.75%)
Průměrný	11 (55.00%)	13 (81.25%)
Podprůměrný	1 (5.00%)	0
Vlivní, oblíbení	3 (10.71%)	3 (13.63%)
Vlivní, neoblíbení	3 (10.71%)	0
Nevlivní, oblíbení	0	0
Nevlivní, neoblíbení	3 (10.71%)	5 (22.72%)

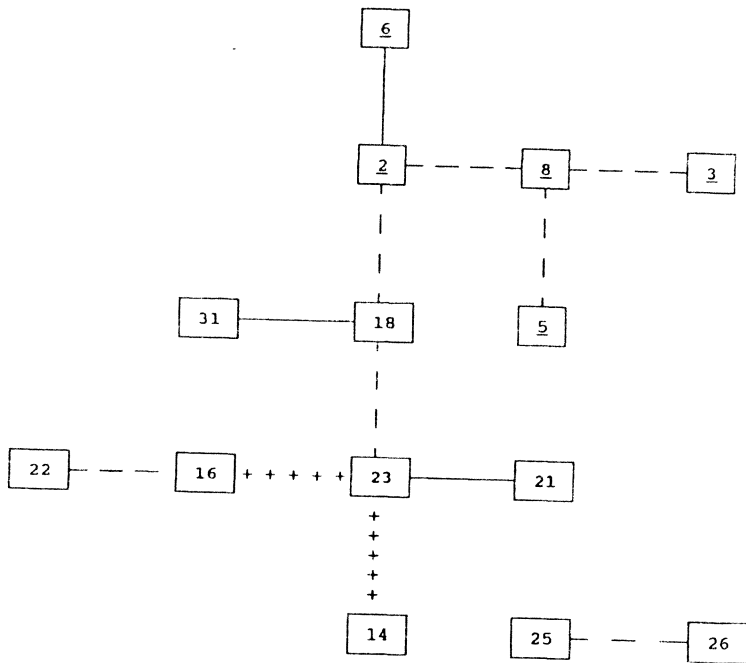
ZŠ BÍLÁ



ZŠ HNĚDÁ



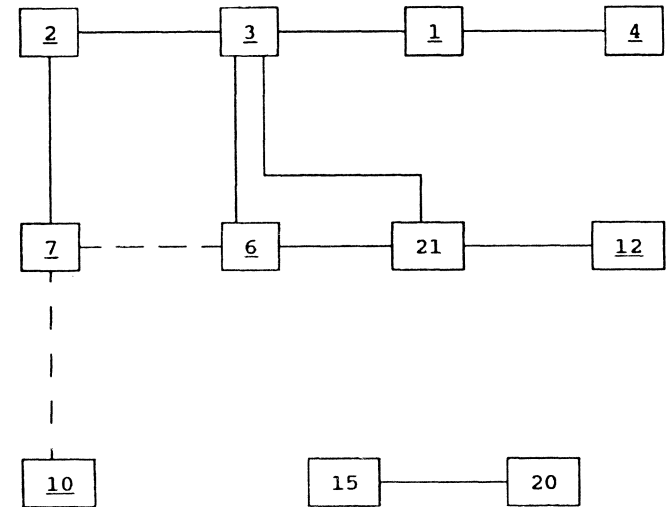
ZŠ BÍLÁ



X dívka
X chlapec

— oboustranný negativní vztah
 - - - oboustranný kladný vztah
 + + + křížící se kladný a záporný vztah

ZŠ HNĚDÁ



X dívka
X chlapec

— oboustranný negativní vztah
 - - - oboustranný kladný vztah

Ukazuje se, že mezi dětmi ze **ZŠ Bílá** jsou větší rozdíly co se jejich vlivu ve třídě týká, jsou zde výrazněji rozlišeni a také početněji zastoupeni žáci vyhraněně vlivní a vyhraněně nevlivní. Také se zde objevila jemnější diferenciacie mezi mocí a oblíbeností. Vlivní žáci jsou, a to bez ohledu na svoji oblíbenost či neoblíbenost, popisováni jako inteligentní, chytří. O těch nevlivných a neoblíbených říkají jejich spolužáci, že jsou hloupí a „divní“. Obliba i vliv zde souvisí se školním prospěchem - žáci s dobrým prospěchem bývají častěji oblíbenější a vlivnější. Síť vzájemných vztahů je zde hustší (nacházíme tady 7 recipročních, výrazně kladných vazeb a 3 vazby -zásadně vždy v rámci jednoho pohlaví- výrazně negativní) a propletenější. (To je poněkud v rozporu s možná poněkud preformovaným pohledem učitelů výběrové školy, kteří

řikají „jsou to individuality, nelze z nich udělat kolektiv“, „nedali se dohromady“.) Vyskytly se tady ale i city neopětované - dotyčná dívka je takto „zhrzena“ hned dvakrát. (Na grafu č.3 je zachycena pod číslem 23.) Některé další uvedené údaje vztahující se k této žákyni, dokumentují možný typ, který představuje. Ema žije s matkou, jejím přítelem a mladší sestrou. Je jedním z těch vlivných, ale neoblíbených žáků, její postavení na žebříčku vlivnosti je mírně nad středem a pokud se týká oblíbenosti, tak zaujímá jedno z posledních míst. Index náklonnosti u ní je nadprůměrný. Svými školními výkony spadá do druhého prospěchového pásma a po skončení ZŠ bude pokračovat ve studiu na střední hotelové škole. Ema má ve třídě jednu velmi dobrou kamarádku a s jednou dívkou je ve výrazně negativních vztazích. Spolužáci o ní napsali, že: „se ráda předvádí, je frajerka, vždy se na něco vymluví, je na kluky, není příliš na chápání“. Jiní její kolegové ji ale hodnotí jako: „inteligentní, vzdělanou, vyhledávanou kamarádku, hrdou, osobnost“. Podle třídní učitelky „Je svá.“ „Má jednu kamarádku a ostatní pro ni neexistují. Do páté třídy to byla Barborka, Barborka byla pánbůh. Pak odešla a ona nevěděla, koho se chytit“. Vzhledově je Ema velmi atraktivní, drobná, pečlivě upravená dívka. Během individuálního rozhovoru spolupracuje ochotně, projevují se však u ní občasné výrazné znaky tenze. V dané třídě tedy patří mezi prospěchově průměrné až slabší žáky, a to nejen vzhledem k prospěchu, ale i s ohledem na plánovanou profesionální kariéru. Svým spolužákům nabízí množství sympatií, snad v naději na reciprocitu interpersonálních vztahů. Těto reciprocitu se jí však nedostává, pravděpodobně pro nepříliš vhodně zvolenou strategii interpersonálních vztahů. A Ema si je toho sama vědomá, protože jako jednu z nejdůležitějších věcí, které by se ještě chtěla naučit, uvádí „být i více sympatická ke svému okolí“.)

Školáci ze ZŠ Hnědá se mezi sebou méně liší v podílu vlivu na dění ve třídě, většina z nich má vliv průměrný. Nevyskytl se u nich rozpor mezi moci a oblíbeností - jsou buď vlivní a oblíbení a nebo nevlivní a neoblíbení. Ve vztahu ke spolužákům jsou ve valné většině průměrně přátelští. Vlivní a oblíbení žáci jsou charakterizováni jako inteligentní, se smyslem pro humor, ochotní a pokud jsou to dívky, tak jako hezké. Nevlivní a neoblíbení jsou popisováni jako málo se projevující, nestáli ve svém chování a také se často vytahují. I zde souvisí oblíbenost a vlivnost žáka s jeho školním prospěchem. Vztah mezi prospěchem a vlivem na třídní dění je ale téměř dvojnásobně silnější než v Bílé škole. Lépe než abstraktní korelační koeficient to dokumentuje zjištění, že v dolní polovině na žebříčku vlivu je jenom jeden žák s prospěchem spadajícím do 2. prospěchového pásma³⁾. (Podle učitelky je dobrým žákem, ale: „Jeho kapacita přijímat informace je na hranici. Asi ji měl omezenou. Býval nastejno s Honzou, ale teďko v té češtině začal zaostávat a zaostává čím dál víc.“ Jindy, když šlo o úkol vyžadující samostatnou tvořivost, je jeho výkon komentován: „Šimon, který ještě do 5. - 6. třídy patřil k prospěchově dobrým, ten to neuhrál“. Zdá se, jako by zde byla potvrzována spíše závislost vlivnosti na inteligenci než na školním prospěchu.) Síť vzájemných vazeb je v Hnědé škole řidší (objevily se pouze dvě reciproční kladné vazby, ale zato 5 vazeb negativních) a jednodušší. Kladné vazby jsou vždy v rámci jednoho pohlaví, vazby negativní jsou i heterosexuální, tj. obráceně než tomu je v Bílé škole. Neopětované vztahy se mezi sledovanými dětmi nevyskytly.

JAK SE NAVZÁJEM VIDÍ

Zpracování výroků, kterými děti zdůvodňovaly své sympatie či antipatie probíhalo ve dvou rovinách.

Kategorizace výroků

1. Všechny verbální charakteristiky byly rozčleněny na výrokové jednotky. Např. ve výroku: „je to můj dobrý kamarád poradí mi když potřebuju“ byly definovány dvě výrokové jednotky - je to můj dobrý kamarád a -poradí mi, když potřebuju. Byla zamenána četnost a frekvence jednotlivých výroků v obou sledovaných třídách.

2. Každá výroková jednotka pak byla zařazena do jedné ze čtyř afektivních kategorií výroku kladný (obětavá, patří mezi nejslušnější), negativní (drzý, hádavá), ambivalentní (frajer, je někdy dobrý a někdy špatný) a neutrální (je spíše zakřiknutý, nosí dlouhé vlasy).

3. Kromě výše uvedených kategorií afektivních byly určeny i kategorie významové. Tady mohla být jedna výroková jednotka zařazena do dvou i více kategorií. Např. ve výroku „snaží se prosadit“ byly určeny následující kategorie:

- chování - pasivita x aktivita a
- dominance x submise.

Žáci Bílé školy generovali 1181 výrokových jednotek, tj. průměrně 59.05 na žáka. Z toho bylo 481 (41.40%) výroků kladných, 382 (32.34%) záporných, 87 (7.36%) ambivalentních a 231 (19.56%) neutrálních.

Pořadí jednotlivých kategorií dle frekvence je následující:

Kategorie	Frekvence
1. Kamarádství (dobrý kamarád, kamarádím s ní, docela přátelský, není to ta pravá kamarádka, také počítačový kamarád)	129
2. Sympatie (sympaťák - pro mě, není mi sympatická, prima holka, správný kluk)	120
3. Dá se s ním povídat (dá se s ní hovořit o čemkoliv, bavím se s ní rád, dá se s ní rozumně mluvit, moc si s ním nepovídám)	119
4. Inteligence (inteligentní, docela chytrý, bez IQ, IQ -10, hloupá, není příliš na chápání, není moc chytrá)	99
5. Smysl pro humor (je humorná, má smysl pro humor, má bezvadné fóry, nemá smysl pro humor normální ale pro černý, vtipný)	85

6. Chování	66
<i>(její chování je až nemožné, nezajímám se o jeho chování, kvůli jejímu chování a vystupování)</i>	
7. Mlátí (bije)	56
<i>(každého kdo je slabší bouchá, někdy mě mlátí, Eva je strašně jemnej člověk, Jaruda je surový)</i>	
8. Projevuje se	49
<i>(ale je velmi zdrženlivý, je uzavřená, nenápadná, zakřiknutá)</i>	
9. Vytahuje se	48
<i>(myslí si že má všechny moudrosti světa, myslí si že je nej., vytahuje se)</i>	
10.- 11. Spolehlivost	39
<i>(co řekne to udělá, nikoho nezrází, pravdomluvná, někdy zradí, ale náladová, pořád se chová jinak, někdy neupřímná)</i>	
10.- 11. Je jako...	39
<i>(jako Platanovská, jako 21, více než Katku, vytahuje se méně než Benda, není tak hodná jako její kamarádka)</i>	
12. Pasivita x aktivita	38
<i>(problémy za ní řeší její kamarádky, ale někdy impulsivní, Jakub je neprůbojný, moc velký klid'as)</i>	
13. Sexualita	36
<i>(zajímá se spíš o kluky a často o nich povídá, aby se zavděčila klukům, má raději matematiku než holky)</i>	
14. Vzájemný vztah	32
<i>(myslím že ona napíše to samé o mně, kamarádíme spolu již dlouho, moc se spolu nebavíme)</i>	
15. Ochotný	20
<i>(ráda všechno vysvětlí, pomáhá mi, ochotná, obětavej, lakomý)</i>	
16. Učení	19
<i>(dobře se učí, ani se neobtěžuje do třídy moc chodit, vše opisuje od jinejch a pak má nezaslouženě stejné známky, má dobrý prospěch)</i>	
17. Neznám	17
<i>(nevím o ní nic, nikdo ho moc nezná, navzájem se neznáme)</i>	
18. Řídí ostatní	16
<i>(Hynek je ovlivnitelný, řídí se podle Bedy, zakřiknutá)</i>	
19. Vzdělání	11
<i>(je poměrně vzdělaná, nevzdělaná, má velký rozhled kolem sebe)</i>	
20. Je hezký x není hezký	9
<i>(docela hezká, pěkná holka)</i>	

V **Hnědé škole** vytvořili žáci celkem 654 výrokových jednotek, tj. 40,87 výroku na žáka. Kladných výroků bylo 345 (tj. 52.92% z celkového počtu), negativních 159 (24.31%), ambivalentních 29 (4.43%) a neutrálních 124 (18.77%).

Pořadí jednotlivých významových kategorií dle frekvence bylo ve sledované třídě takovéto:

Kategorie	Frekvence
1 - 2. Přátelství	74
<i>(kamarádský, je to dobrý kamarád, docela kamarád, ale není to moc můj kamarád)</i>	
1 - 2. Smysl pro humor	74
<i>(má smysl pro humor, ale zase veselý, je s ním legrace)</i>	
3. Vytahuje se	62
<i>(někdy se vytahuje, někdy se povyšuje nad ostatní, moc se nevytahuje, nechvástá se)</i>	
4. Dá se s ním povídat	61
<i>(velkem se s ním dá povídat, dobře se s ním povídá, nedá se s ní bavit o vážných věcech)</i>	
5. Projevuje se	56
<i>(moc se neprojevuje, a uzavřený, až moc se projevuje, méně uzavřený, a pořád je doma)</i>	
6. Sympatie	55
<i>(bezvadná, ale nesympatický mi také není, dobrý, nesympatická povahově, vcelku příjemná)</i>	
7. Neznám	48
<i>(moc jsem ho nepoznal, neznám, neznám dobře)</i>	
8. Chování	46
<i>(ale ukřičená, jindy hlučná, někdy i rozpustilá, s dobrým vystupováním, není moc slušná)</i>	
9. Ochotný	45
<i>(vyhoví, ochotný, rád pomůže, a lakomý, snaží se vyjít s každým po dobrém)</i>	
10. Mlátí /bije/	39
<i>(drzí, každého mlátí, někdy i hrubý, hodný)</i>	
11. Spolehlivost	31
<i>(je na něj spoleh, lže a nechce to přiznat, udělá co řekne, není na něj spoleh, je někdy lakomý někdy jiný)</i>	
12. Inteligence	21
<i>(inteligence, inteligentní, a chytrá, je trochu blb)</i>	
13. Je hezký x není hezký	17
<i>(a hezká holka, hezky chodí oblikaná, není moc hezká)</i>	
14. Pasivita x aktivita	13
<i>(pecivál, jde s ostatními, řídí ostatní, dotěrná)</i>	
15. Řídí ostatní	7
<i>(zakřiknutý, řídí se podle ostatních, řídí ostatní)</i>	
16. Je jako...	4
<i>(druhý nejlepší kamarád, jiný než ostatní kluci, patří mezi nejslušnější)</i>	
17.- 18. Sexualita	2
<i>(moc rychle střídá holky nezáleží mu na tom jaký)</i>	
17.- 18. Učení	2
<i>(chodí málo do školy)</i>	

Srovnání obou škol ukazuje následující tabulka

	Bílá škola		Hnědá škola	
Celkový počet výroků a průměrný počet výroků na žáka	1181	(59,05)	654	(40,87)
z toho				
jasně kladných	481	(40.72%)	342	(52.29%)
jasně záporných	382	(32.34%)	159	(24.31%)
ambivalentních	87	(7.36%)	29	(4.43%)
neutrálních	231	(19.56%)	124	(18.96%)

Pořadí jednotlivých kategorií dle frekvence a jejich procentuální výskyt:

	Frekvence	Procento výskytu
Bílá škola		
1. Kamarádství	129	(10.92%)
2. Sympatie	120	(10.16%)
3. Dá se s ním povídat	119	(10.07%)
4. Inteligence	99	(8.38%)
5. Smysl pro humor	85	(7.19%)
6. Chování	66	(5.58%)
7. Mlátí (<i>bije</i>)	56	(4.74%)
8. Projevuje se	49	(4.14%)
9. Vytahuje se	48	(4.06%)
10.-11. Spolehlivost	39	(3.30%)
10.-11. Je jako...	39	(3.30%)
12. Pasivita x aktivita	38	(3.21%)
13. Sexualita	36	(3.04%)
14. Vzájemný vztah	32	(2.70%)
15. Ochetný	20	(1.69%)
16. Učení	19	(1.60%)
17. Řídí ostatní	16	(1.35%)
18. Neznám	14	(1.18%)
19. Vzdělání	11	(0.93%)
20. Je hezký x není hezký	9	(0.76%)

Hnědá škola

1.- 2. Kamarádství	74	(11.31%)
1.- 2. Smysl pro humor	74	(11.31%)
3. Vytahuje se	62	(9.48%)
4. Dá se s ním povídat	61	(9.32%)
5. Projevuje se	56	(8.56%)
6. Sympatie	55	(8.40%)
7. Neznám	48	(7.33%)

8. Chování	46	(7.03%)
9. Ochetný	45	(6.88%)
10. Mlátí (<i>bije</i>)	39	(5.96%)
11. Spolehlivost	31	(4.74%)
12. Inteligence	21	(3.21%)
13. Je hezký x není hezký	17	(2.59%)
14. Pasivita x aktivita	13	(1.98%)
15. Řídí ostatní	7	(1.07%)
16. Je jako...	4	(0.61%)
17.-18. Sexualita	2	(0.30%)
17.-18. Učení	2	(0.30%)
19.-20. Vzájemný vztah	0	-
19.-20. Vzdělání	0	-

Vidíme, že žáci Bílé školy vyprodukovali při charakteristice svých spolužáků téměř o třetinu výroků na žáka více než jejich vrstevníci z Hnědé školy. Také u nich nacházíme kategorii vzdělání, obsahující všeobecný rozhled a informovanost a kategorii vzájemného vztahu, explicitně vyjadřující vědomí dvousměrnosti interpersonálních vztahů. Tyto kategorie u žáků Hnědé školy nenacházíme. Počet kladných výroků je téměř o dvanáct procent nižší a počet negativních výroků naopak o téměř deset procent vyšší u dětí z Bílé než u dětí z Hnědé školy. Počet ambivalentních výroků je oproti Hnědé škole skoro dvojnásobný.

Rozdělíme-li si dvacet získaných kategorií na 4 frekvenční pásma, vidíme, že v obou třídách jsou nejčetnější kategorie kamarádství, smysl pro humor a dá se s ním/ní povídat. V **Bílé škole** však nacházíme na předních místech i kategorie inteligence, která je u žáků Hnědé školy až v třetím frekvenčním pásmu a kategorii sympatie, která u dětí z Hnědé školy spadá do druhého pásma. Naopak u školáků z **Hnědé školy** spadá do prvního frekvenčního pásma vychloubačnost a projevuje se x neprojevuje se, které jsou u dětí z Bílé školy až v druhém frekvenčním pásmu.

Ve čtvrtém frekvenčním pásmu, tedy nejméně početně zastoupené, jsou v **Bílé i Hnědé škole** kategorie učení. V **Bílé škole** se zde umístila kategorie neznám, která je u dětí z Hnědé školy v druhém frekvenčním pásmu, a kategorie vzhled a řídí ostatní x řídí se podle ostatních, jež v Hnědé škole spadají do třetího pásma. Děti z **Hnědé školy** umístily do čtvrtého frekvenčního pásma kategorie je jako, dokumentující využití srovnání mezi jednotlivci, a sexualita, které jejich vrstevníci z Bílé školy zařadili do pásma třetího. Zcela nenaplněné zůstaly kategorie vzájemný vztah (v Bílé škole 3. frekvenční pásmo) a vzdělání (v Bílé škole 4. frekvenční pásmo).

INDIVIDUÁLNÍ CHARAKTERISTIKY

Na této úrovni byly sloučeny všechny výroky vztahující se k určitému žákovi a byla zjištěna jejich frekvence. Tak jsme získali charakteristiku každého dítěte, dostali jsme jeho popis z perspektivy spolužáků. Tyto popisy jsme využili při charakterizaci typů žáků, které jsme získali vyhodnocením sociometrických indexů (viz výše), a také při práci s typovými charakteristikami³⁾.

ZÁVĚREM

To, čeho si děti na sobě navzájem nejvíce všimají a co nejvíce hodnotí, je tedy kamarádství, smysl pro humor a to, zda si s tím druhým je možno popovídat. To, čeho si všimají nejméně, i když přece jen tyto fenomény zaznamenávají a poznamenávají, co hodnotí až na posledním místě, je, jak se spolužák učí, jestli jej škola zajímá, jak poctivě pracuje. Přitom však školní prospěch souvisí s oblíbeností a i s mírou vlivu, kterou má žák na dění ve třídě. Nejoblíbenější žáci ve třídě neoplývají nijak výraznými sympatiemi ke svým kolegům, někteří jsou k nim spíše přátelští, ale jiní zase téměř odmítaví. To vše je společně oběma třídám, bez ohledu na specifický sociální profil každé z nich¹⁾.

Kromě výše uvedených podobností existují mezi oběma třídami i rozdíly. Můžeme vidět, že sledovaní žáci z **Bílé školy** jsou zběhlejší v užívání jazyka, mají širší aktivní slovní zásobu než jejich kolegové z **Hnědé školy**. Příčina se zdá být zřejmá - do této školy jsou vybírány děti s dobrými jazykovými schopnostmi a tyto schopnosti pak dále intenzivně rozvíjeny. Ke svým spolužákům jsou pak kritičtější a jsou také rezervovanější při vyjadřování výrazně kladných emocionálních vztahů. Sociální pozice jednotlivých žáků jsou zde velmi jemně diferencované. Možná díky své lepší verbální vybavenosti, nebo spíše proto, že škola, a tím i spolužáci, je pro tyto děti velmi důležitá²⁾, jen zřídka sklouzli k tvrzení, že některého spolužáka neznají. Více než v **Hnědé škole** je zde ceněna inteligence a obecná, nespecifikovaná sympatičnost. Méně důležitý je pak vzhled a otázka dominance či submise.

Děti z **Hnědé školy** se zdají být laskavější, o svých spolužácích se vyjadřují převážně kladně, jejich postoj k nim je většinou průměrně přátelský. Vztahy mezi dětmi a jednotlivé sociální pozice jsou poměrně jasně vymezeny - vyjádřených ambivalentních postojů nalezneme výrazně méně než v **Bílé škole** a žáci jsou zde buď vlivní a oblíbení nebo nevlivní a neoblíbení. Školáci se však často vyhnuli hodnocení některého spolužáka prohlášením, že jej neznají. Velmi důležité pro ně je, zda se dotčený nepovyšuje, nesnaží se prosadit na úkor ostatních. Naopak, zcela nedůležitá je obecná vzdělanost. To, že vztah mezi školním prospěchem a vlivností je zde dvojnásobně silnější, lze vysvětlit tím, že žáci s lepším prospěchem mají o školu větší zájem, škola je pro ně důležitější, a tak se snaží do dění v ní více zasahovat. Explicitní vyjádření vědomí reciprocit interpersonálních vztahů zde chybí. Tyto nálezy ukazují, že těžká sociálního života u většiny zdejších dětí leží mimo školu a tak interpersonální vztahy ve třídě mají pro ně menší důležitost. Více než abstraktní, teoretické inteligence si cení schopností dobře vycházet s lidmi.

POZNÁMKY

¹⁾ Pavlica, K., Semerádová, V.: *Faktor školy a třídy*. In: „Co se v mládeži naučí...“ zpráva z terénního výzkumu, PedF UK, Supplementum 77 Informačního bulletinu SVI, Praha, 1992, s. 177 - 188

²⁾ Hrabal, V.: *Sociometrický test - příručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1979

³⁾ Viz kapitola *Jaké to je, být „dobrý žák“*

JAK SE DĚTI UČÍ

MIROSLAV RENDL

OBSAH

Etnokoncepty školních standardů: co je normální

Jak (dobře) se učí: prospěch a osobní standard

Jak (mnoho) se učí: formy a stupně aktivity, standardní aktivita

Jak je to se šprty

Učit se bez učení aneb naučit se bez námahy

Když to člověku jde a když mu to nejde:

pozitivní a negativní cyklus

Kdyby je to bavilo a jak je to nebaví

Možnosti korekce

Rodinná mobilizace

Působení učitele: co má a nemá dělat, jaký má a nemá být

Kdo jsou (vývoj identity k autonomii)

ETNOKONCEPTY ŠKOLNÍCH STANDARDŮ: CO JE NORMÁLNÍ

JAK (DOBŘE) SE UČÍ: PROSPĚCH A OSOBNÍ STANDARD

Otázka „jak se učíš“ nebo „jak jsi se učil“ většinou vyvolá odpověď, která hovoří o prospěchu, o výsledných známkách především v té podobě, jak jsou sumarizovány na vysvědčení. Učit se tedy lze „na samé jedničky“, „na vyznamenání - suverénně, vřelky nebo občas, jen tak tak“, „tak na ty trojky - průměrně“, případně tak, že „hrozí čtyřky“ nebo být dokonce „čtyřkař“, případně i propadat. I ve výrocích, kde se neuvádí tato přibližná kvantifikace prospěchu („není to žádná sláva“, „docela dobře“, „průměrně“), je vždy implicitně obsažena.

V těchto výrocích ovšem již může být zahrnuto také poměření vlastním osobním standardem. Zdá se, že každý žák má kromě představy o své pozici mezi ostatními (která je dána a umožněna výše zmíněnou kvantifikací) také představu toho, co mu stačí, čeho chce dosáhnout, s čím je nebo by byl spokojen. Také tato představa, i když se pochopitelně u různých dětí liší, vždy zahrnuje představu o setrvání či posunu vlastní pozice na škále prospěchu. Jde tedy o to „udržet si vyznamenání“, „zlepšit si známky“, „stáhnout trojky na dvojky“ apod. Zase i vyjádření, kde vztah ke kvantitativní škále není zřetelný, takový vztah obsahují. Např. „mít svůj jistý“ je vyjádření standardu, které je nejednoznačné, dokud nám žák nesdělí, co to pro něj znamená - může to být vyznamenání stejně jako to, že mu nehrozí čtyřka.

Diskurs o prospěchu a známkách je v naší škole jedním z centrálních, s jeho pomocí se zřejmě postihuje řada klíčových momentů školní kariéry žáka, ať už ji nahlédneme z perspektivy kterékoli ze zúčastněných stran, kteréhokoli z aktérů.

Z hlediska našeho tématu „jak se děti učí“ např. zjišťujeme, že narušení či nesplnění osobního standardu vyvolá zvýšenou míru aktivity vůči školnímu učení. Platí to zřejmě u většiny žáků.

Radek A.:

„Já jsem mu to vysvětloval, tu chemii (...) jako von to chtěl, jemu hrozila ta pětka. Jemu je to vlastně všechno jedno, ale von si to nechtl nechat propadnout, tak zapnul.“

Bylo by zajímavé zkoumat širěji, jak se standard utváří v souvislosti s ambicemi rodičů a s dosavadní úspěšností ve škole. V rozhovorech jsme se setkali mj. s tím, že se také vyjednává s učiteli.

Cyril T.:

„...nechtěl jsem mít nějaký konflikty s učitelem, zase není dobrý, když voni vědí - to mi všichni říkali - že mám na nějakou lepší známku, tak pak nemám rád takový to dodatečný zkoušení, a takže: že je lepší mít svůj jistý, že na tu dvojku to nějak zhruba, abych to věděl. Chtěl jsem mít prostě vod školy pokoj, no.“

Jinou možností je změna dosavadního standardu, pokud znemožňuje dosažení žáadoucích cíle.

ŠKOLA A INDIVIDUALITA

K ČEMU JE ŠKOLA

Tento text je pokusem o analýzu toho, co děti říkají o školním učení. Je založen především na rozhovorech se žáky deváté třídy. Rozhovory jsou součástí dlouhodobého výzkumu české školy, který provádí Pražská skupina školní etnografie. Toto začlenění zde není pouhou deklarací formální příslušnosti, ale odkazuje ke specifickému výzkumnému kontextu, který vytváří podle našeho názoru zcela netradiční metodologickou situaci. Jen jedním aspektem této situace je např. to, že jde o rozhovory s dětmi, které v našem výzkumu sledujeme již dva roky, řadu z nich osobně známe z pozorování ve třídách a předchozích, méně systematicky vedených interview, máme o nich k dispozici data z dalších metod, z rozhovorů s učiteli atd. Řadu z nich tu však nejsme bohužel schopni sledovat, stejně jako množství souvislostí, které nabízejí.

Jde o rozhovory, které by snad bylo možno tradiční terminologií označit za polořízené. Vždy však je respektován vývoj rozhovoru a zájem „respondenta“ o rozvíjení tématu. V žádném případě nejde o administrování předem připraveného seznamu otázek. Vycházíme spíše z jakéhosi zásobníku témat, která v rozhovoru sledujeme prostřednictvím otázek formulovaných na místě tak, aby do značné míry spontánně vycházely z toho, jak se rozhovor vyvíjí a respektovaly jeho logiku. Rozhovory jsou zaznamenávány na magnetofon, následně přepisovány a analyzovány.

Jen pouhý výčet všech témat a jejich aspektů, které se v našich rozhovorech objevily, by - dokumentován citacemi příslušných pasáží - zcela vyčerpal prostor tomuto textu vyhrazený. Je to dokladem bohatosti školního života a také toho, že školní „učení“, které nás tu bude zajímat především, není vůbec to jediné - a možná dokonce ani ne to hlavní? - o co ve škole běží. Námi zvolené téma tedy zdaleka netvoří v tom, co děti v souvislosti se školou říkají, téma jediné a ani téma převažující.

Radek A.:

„...to vysvědčení mě zarazilo - sedum trojek.(...) Máma mi říkala, že když budu mít jako trojku, no, jednu jedinou trojku v osmičce, tak že se na žádnou školu nedá stát. A to mě zarazilo dost.(...) a já jsem to za ty dva měsíce stáhnul na ty dvojky.(...) Když jsem měl těch sedum trojek, tak jsem se učil, to je jasný, to jsem to musel nák dohnat, ale teď, jak už jsem měl tu jednu dvojku, tak to už jsem se vůbec neučil, to jsem akorát dával pozor ve škole.“ Předtím „...to jsem nedělal ani úkoly, nedával jsem pozor, neučil se, jsem chodil do školy a vůbec nic jsem nedělal, vůbec nic“

Souvislosti změn a vývoje osobního standardu nebudeme na tomto místě probírat obšírněji, spokojíme se zatím s předpokladem jeho existence.

JAK (MNOHO) SE UČÍ: FORMY A STUPNĚ AKTIVITY, STANDARDNÍ AKTIVITA

Při rozhovoru o tom, jak se učí, se dostáváme (ať spontánně nebo např. prostřednictvím otázek „jak sis to udržoval“, „jak jsi to dokázal“, „co ti k tomu stačilo“) také k míře aktivity, kterou děti vůči školnímu učení projevují. Tato aktivita pochopitelně s osobním standardem souvisí, ale nijak jednoznačně. Nemůžeme např. říci, že čím vyšší standard, tím vyšší aktivita. Spíše se zdá, že míra aktivity udržující osobní standard je u všech dětí velmi podobná a podobně je i její zvýšení při jeho ohrožení, případně při žádoucí změně.

Uršula A.:

-Jako učíš se víc teďka, máš dojem?

„No neučím, ale jako spíš asi snažím. Jako třeba že ve škole dávám pozor...“

- A jak se tak dlouho učíš třeba?

„No tak já se moc neučím, tak půl hodiny dyž tak...“

- Půl hodiny? A ne..ne každéj den.

„No ne. To když mam bejt třeba zkoušená nebo písemka když...“

Václav N.:

- Jak často ses učil, kolikrát za tejdén?

„No, tak maximálně třikrát. (...) Někdy to bylo na pět minut, někdy to bylo na hodinku, někdy zase na tři hodinky, když potřeboval jsem vypracovat něco. Já povítám, že si sednu k učení, když něco vopisuju od kamaráda už, von mi něco dá, si vopíšu náký příklady a třeba závěrečný práce. Vždycky na prázdniny jsme dostávali dobrovolný úkoly, no tak abych si vylepšil nákou tu známku, tak jsem si dělal závěrečný úkoly, tak to trvalo, taky než to vypočítáte, tři stránky příkladů, někdy to bylo hodně. Když něco je zapotřebí, tak si udělám úkol nebo když si připravuju učení, kouknu se náhodou do sešitu, tam vidím úkol, vidím, že bych na to měl, tak to udělám třeba, že jo, abych nedostal nákej minus, protože vim, že to kontrolujou, zavřu, podívám se do dalšího, to neumím, tak to zavřu, vopíšu si to ve škole.“

Ivana J.:

- (...) Ale když seš doma, kolik se vlastně musíš tak učit denně?

„No tak učit.. tak to je různý. Tak když na to mam náladu, tak třeba jenom prostě se připravuju, že si udělám nákej ten rozbor nebo to... ale zase jako učit... To se spíš

...učím ráno, než jdu do školy, když třeba mam na písemku, že mi to leze líp do hlavy, no.“

- A ty co se učily, kolik vony tak trávily času...

„No tak... třeba některá ta holka ta trávila prostě svůj volnej čas jenom učením. To je třeba.. měla chvilku času, tak se učila.“

Osobní standard se patrně nedá odvozovat od jakési míry zaujetí pro učení. Bylo pro nás překvapivým zjištěním, že mezi žáky na různé prospěchové úrovni jsme neobtěžovali žádné systematické rozdíly ve výrocih týkajících se přitažlivosti školního učení. Pravidelnost, s níž se u nich opakovaly výroky o tom, že učení je nezáživé, budiž dojem kulturního stereotypu. Rezervovaný postoj k učení, ke školním povinnostem, jako by byl v žákovské kultuře obligátní. „Škola mě nezávivá“ nebo rezervované „občas mě něco bavilo“ jsou výroky zcela běžné bez ohledu na prospěchový standard.

Můžeme ovšem také slyšet „do školy chodím rád“ - to je pak ovšem nejčastěji u něčem jiném, a tak můžeme oba výroky slyšet třeba v jednom rozhovoru s tímž žákem.

Např. Cyril T., který mj. v rozhovoru řekl:

„Chtěl jsem mít prostě vod školy pokoj, no.“ Jinde: „Taky jsem se dost ulil ze školy. To jsem taky byl rád, asi 370 hodin...to byla taky výhoda.“ A ještě jinde: „Jinak já jsem jako chodil vždycky rád do školy.(???) Jako mezi lidma, popovídat si a tak ...se člověk těší, dozví se, popovídat si co a jak...takový maličkosti, no.“

Z výroků v rozhovorech lze sestavit jakousi stupnici aktivity ve školním učení. Nejnižší stupeň obecně znamená „nedělat nic“, „kašlat na školu“, stav kdy dotyčnému je „všechno jedno“. Doma pak tomu odpovídá, že člověk „ani nepíše úkoly“, „ani se na to nepodívá“, neučí se ani na písemky. „Podívat se na to“ se často děje v rámci toho, že si člověk „připravuje věci, učení či tašku na zítřek, do školy“. Nepřipravit si vůbec ani věci je patrně spíše výjimečným projevem pasivity. Naopak to, jak pečlivě má člověk věci připraveny, je také jedním z projevů míry aktivity.

Ve škole odpovídá nejnižšímu stupni aktivity „vůbec nedávat při hodině pozor“. To lze dělat různými způsoby. Každý z nich má přitom svá rizika sankcí ze strany učitele. „Bavit se s klukama či s holkama“ (třeba o tom, co budou dělat odpoledne) stejně jako posílat si dopisy je patrně zřetelným vyrušováním už hlukem, který to působí. Méně hlučné je hrát piškvorcky nebo číst pod lavicí, případně prostě spát. Obtížné je ovšem nebýt přistižen, že nedávám pozor, protože také to je učiteli nějakým způsobem postihováno. Patrně nejefektivnější je zvládnutí techniky „být myšlenkama někde jinde“.

Cyrl T.:

„No já, to většinou teďka trávím hodiny, že myšlenky že mám úplně někde jinde. Dělam...vypadá to, jako že sleduju tu učitelku, tak nák podvědomě, vobčas něco vona se mě zeptá, vobčas něco jako tak...zrovna tak něco uhádnou, co zrovna chce po mě, nebo mi to někdo napoví, to už tak bejvá. A jinak jsem myšlenkama jinde, většinou, nebo jsem myšlenkama vůbec nikde nebo úplně koukám, mě ten výklad toho učitele, mě vlastně uspává, svým způsobem.“

Naprostá pasivita je ovšem výjimečná. Omezuje se u žáka na určité období, kdy už

o nic nejde (např. období po pedagogické konferenci a napsání vysvědčení, po úsporných přijímačkách na střední školu). Jen výjimečně je pro žáka trvale charakteristická jako projev naprosté rezignace na školu.

Při běžném stupni aktivity (který bychom mohli považovat za „udržovací“) jde o to, aby se člověk nedostal do zbytečných potíží, které by mohly znamenat ohrožení osobního standartu, nejčastěji též spojené s nepříjemnostmi s učiteli či rodiči. Znamená to „nemít problémy“, „mít od školy pokoj“, „naučit se, co potřebuju, a mít klid“.

K dosažení toho je třeba kombinovat vhodně některé aktivity doma i ve škole. Zdá se, že minimálním požadavkem je dělat úkoly. Postup ovšem může být různý – srovnejme Václava N., kterého jsme citovali výše, s Cyrilem T.:

„Většinou v té hodině - dám za příklad matematiku - mi toho v hlavě moc neukvřelo. Takže mě vždycky vystrašil úkol, když z toho byl, kterej byl z toho, co celou hodinu ta učitelka vykládala, takže já jsem vlastně byl nucenej se to naučit, abych ten úkol moh udělat. To jsem vždycky...u úkolu jsem strávil třeba tři čtvrtě hodiny, večer, u jednoho takovýho třeba jednoduchýho úkolu, než jsem do toho proniknul vlastně.“

Je tedy zřejmé, že aktivitu v souvislosti s úkoly je možno odstupňovat od situace, kdy úkol slouží jako stimul ke zvládnutí učiva (všeho toho, které jsem nezvládl ve škole) až po pasivní opisování všech úkolů, které pak lze předložit učiteli. Někteří ovšem pokládají opisování už také za učení, protože přitom „něco pochytí“.

K běžné aktivitě také patří dávat aspoň občas ve škole pozor. Některým dětem stačí „dávat pozor“ k udržení vynikajícího prospěchu. Když takové děti prohlásí „doma se vůbec neučím“, může to pak být výrazem jisté hrdosti. Kromě toho se tím dává najevo odstup vůči škole, jehož nedostatek je typický pro „šprtů“. Kombinací obojího se pak zařazuje mezi ty, kteří - na rozdíl od „šprtů“ - „na to mají“.

Běžný stupeň aktivity ovšem neznamená, že se dává pozor při všech hodinách – to už by bylo typické spíše pro zvýšenou aktivitu. Platí to však také naopak. Aby měl člověk po většinu času klid, nemůže se vždycky spokojit jen s „udržovací aktivitou“, nýbrž musí občas projevovat aktivitu zvýšenou. Vhodným dávkováním a časováním zvýšené aktivity a vhodnou taktikou se dají zajistit následná období klidu nebo případně dodatečné zisky. Je tedy třeba umět odhadnout a respektovat, kdy „jde do tuhého“. Tato období jsou většinou dostatečně zřetelná. Např.: „To jako když je ta písmečka, tak to voni se na to dívaj všichni, píšou si taháky a tak. Prostě příprava, no.“

Období zvýšené aktivity se ovšem u většiny dětí projevuje také doma. „Sednout si k tomu“, „podívat se na to“, „aspoň si to přečíst - tak na půl hodinky, hodinku“, když se píše písmečka nebo když člověk ví, že „bude zkoušenější“ - to je považováno za běžnou nezbytnost většinou dětí, patřící ke standardní míře aktivity.

Vyšší aktivita je nutná, když si někdo potřebuje opravit známku, která „mu vechá zí“. Vedle toho, že se dává pozor ve škole, to může vést také k prodlužování přípravy doma - místo „sednout si k tomu“ to může znamenat „dřít“, „ležet v tom“ třeba i hodiny.

Trvalejší vysoká aktivita bývá spojena se snahou o celkové zlepšení známek (nejčastěji, aby se člověk „dostal na školu“) nebo s přípravou na přijímací zkoušky. Není to totéž. V prvním případě jde především o to opravit si známky a odstranit tak

prospěch, který by mě diskvalifikoval předem, ještě před zkouškami. („Jsem měl špatný vysvědčení, víte jak, čtyry štýry, tak jsem se tam radši nehlásil...“) Ve druhém případě nejde v první řadě o známky, nýbrž o zvládnutí samotných přijímaček.

Giusta J.:

(...) Myslíš, že byl rozdíl mezi lidma, který se připravovali na přijímačky a mezi lidma...
„No to byl. To byl větší rozdíl... protože ty, který to už věděli, že je budou dělat, no tak třeba voni si psali nějaký písmečky a byli víc zkoušený. Protože ten učitel to věděl, že půjdou na ty zkoušky, a tak jako jim dával větší šanci, aby si mohli ty známky opravit tak, aby je vzali. Nebo aby měli víc těch vědomostí na ty zkoušky.“

Zejména u žáků, kteří se hlásí na gymnasia či střední odborné školy to někdy znamená také nějakou dobrovolnou nadstandardní aktivitu jdoucí dokonce nad požadavky školy. Tak je např. možno „dělat doma Bělouna“, ať už za spolupráce učitele nebo rodičů.

Potřebnost takové přípravy není většinou dětmi zpochybňována, přesto to ovšem má určitý vliv na strukturu sociálních vztahů ve třídě. Všimněme si, že to není fenomén typický pro základní školu, nýbrž právě pro její závěr. Charakteristické se nám zdá, že není determinován požadavky základní školy, nýbrž škol, které přicházejí po ní.

Je tedy nakonec dokonce možné, že převážně se osobní standard odvozuje od standardní aktivity, to znamená od té míry aktivity, která je běžná. Pak by to znamenalo, že osobní standard žáka je taková jeho pozice na prospěchové škále, k jejímuž udržení mu postačuje standardní aktivita.

Tento předpoklad, obsažený v jednom z přípravných textů k výzkumné zprávě, skutečně potvrdila jedna z dívek, s níž jsme měli příležitost konzultovat platnost svých předběžných závěrů. Z výše řečeného vyplývá, že standard je akceptován všemi stranami - tedy také rodiči i učiteli - a že se pod jejich vlivem může do jisté míry měnit.

Obraz, který dostáváme, nepřipomíná příliš ono často kritizované přetěžování dětí aspoň u našich devátáků (možná je to specifická skupina). K tomu přistupuje dojem některých učitelů s dlouholetou praxí, že „dříve děti dělaly víc“. Jedna z takových senierek profese nám to dokládala přípravami, které si od začátku své desítky let trávající učitelské kariéry schovává, ale i ukázkami prací žáků.

Vysvětlení toho, proč je takový standard akceptován, může být dvojitý. Dospělá společnost, její současné kulturní povědomí předpokládá, 1. že vyšší aktivita by změnu nepřinesla, protože dítě „na to buď má nebo nemá“ a/nebo 2. že vyšší míra aktivity je nepřirozeným přetěžováním, okrádá o dětství. Je tu pak pojetí dětství jako období přirozené, spontánní aktivity, kdy se nijak zvlášť nepředpokládá intenzivní volní úsilí k dosažení cílů, zejména když byly zadány zvenku, když nevyplývají z přání dítěte. Že děti musí chodit do školy, to je až dost. (Na tomto pojetí se mohla podílet jednak koncepce volné výchovy, tažení proti frustraci a deprivaci, humanistická kritika školy. V našich podmínkách k tomu možná přistoupila jakási snaha chránit dítě před nároky, které na něj klade - a zároveň si na něj činí - totalitní stát. Souviselo to s celkovým pohybem k vnitřní emigraci, k uzavření privátního života před zásahy státu.)

JAK JE TO SE ŠPRTY

Pokud se ovšem vysoká aktivita v učení projevuje bez přímé souvislosti s těmi vnějšími tlaky, které jsou mezi dětmi uznávány za legitimní, je takový žák nejméně označen za „šprta“. „Šprt“ je člověk, který je zabraný jenom do učení, zná jenom učení, školu, nechodí vůbec ven, je nepodnikavý a prakticky neschopný, „má to naučený“ a přitom v některých případech nerozumí podstatě. V extrémních případech se šprt projevuje tím, že nedává opsat a odmítá napovídat, není to však charakteristika nutná.

Odpovídá tomuto označení něco „objektivně“? Bohužel jsme zatím nedělali interview se šprtem. Nejde o to, že každý se tomuto označení brání a případně i argumentuje, že on „není žádný šprt“. Jde o to, že jsme nemluvili s nikým, kdo by zřetelně odpovídal výše uvedené charakteristice šprta. Lze si ovšem také představit, že šprt „vůbec neexistuje“ a nelze s nimi proto mluvit - je to zdání, které se při pohledu zblízka rozplyne. Může to totiž být také tak, že existuje - a nám se to zdá velmi pravděpodobně - jen při pohledu zdálky, jako označení předpokládaných negativních, odmítaných aktivit či jejich motivací, které však pro dotyčného a jeho bližší okolí mají jinou, „nešprtovskou“ podobu.

Ztrácí tím diskurs o šprtech svůj význam? Domníváme se, že nikoli. V diskursu o šprtech se projevují velmi zřetelně některé aspekty žákovské etnografie školy a školního učení. Jsou obsaženy např. v tom, v jakých polaritách „šprt“ vystupuje, v tom, kdo je a kdo není šprt.

V nejjednodušší podobě je ovšem slovo „šprt“ nadávka, nelichotivý výraz využívaný situačně jako prostředek negativní komunikace s dobrými žáky. Proč si děti vůbec nadávají, je zajímavá otázka, která se týká výrazného fenoménu žákovské kultury. Přestože má některé souvislosti s naší problematikou, odkazuje především k sociálnímu životu ve škole, jenž tu v jeho bohatosti převážně necháváme stranou.

Nadávka „šprt“ však má do jisté míry specifické použití: většinou už předpokládá, že dotyčný se zároveň celkově chová způsobem, který se „nadávajícímu“ jeví jako podivný, nepřijatelný, jako možné porušení pravidel žákovské kultury, např.:

- nechodí ven (a tedy určitě sedí doma a šprtá),
- porušuje pravidla žákovské solidarity a spolupráce (půjčování, opisování, napovídání),
- narušuje distanci od učitelů a požadavků školy („šplhá“, podlézá, je příliš chválen, dáván za vzor apod.).

Tak si patrně může člověk vysloužit tuto nadávku kdykoli, když např. odmítne dát opsat úkol. Co znamená skutečnost, že nedat opsat a nenapovídat je považováno za extrémní charakteristiku šprta? A na druhou stranu, proč vlastně se člověk může bránit dát opsat úkol?

Cyril T.:

„Ani já jsem nedával rád opisovat. Že jo, nedal jsem to najevo, dal jsem mu to vopsat, ale zase jsem si řek, že je to vlastně pro mě plus, že jsem si to udělal doma, že tomu rozumím. (???) Já jsem si vždycky uvědomil, jak jsem nad tím, jak jsem tu hodinu doma, jak jsem nervózně přešlapoval nad tím, jak se to vypočítá, a voni v tu

dobu „někde venku jezdili na kole nebo tak... Tak jsem si řek: no...a já mu to ještě třeba dám vopsat. Ale mně to nevadilo hák víc.“

Nerad, ale dal jim to a nic neřekl, přestože to považoval za určité porušení rovnováhy a spravedlivosti ve vztahu. Ale odmítnout dát opsat je právě porušením žákovské solidarity či nerespektováním kulturní příslušnosti, příklonem k učitelům, kteří chtějí, aby každý pracoval samostatně a opisování stihají. Označení za šprta může možná v extrémním případě být obviněním z příklonu k těm, kteří představují v rozděleném světě školy protipól, v jistém smyslu antagonistický. Může možná dokonce být i hrozbou exkomunikace, ostrakismu. Podobnou hrozbu nese - a snad ještě výrazněji - i označení „šplhoun“.

UČIT SE BEZ UČENÍ ANEB NAUČIT SE BEZ NÁMAHY

Jinou rovinnou diskursu o šprtech představuje to, proč nás tu zajímá především - totiž jak se šprti učí. Být šprt neznamená prostě umět, mít dobré známky. Ne každý, kdo umí a má dobré známky, je šprt. Šprt je ten, kdo tomu podřizuje vše ostatní - nechodí ven, jen se učí, zná jen školu. Protipól nevytváří ve školním diskursu ten, kdo neumí, ale ten, kdo má ke škole odstup, nepovažuje ji za to nejdůležitější. Proto je nejvýraznějším protipólem ten, kdo má výborný prospěch, přestože se třeba „doma vůbec neučí“ a dokonce ve škole jen „občas dává pozor“. Na rozdíl od šprta „na to prostě má“.

V základě tohoto rozlišení je představa o různých cestách k dobrému prospěchu. Právě nejmenším dvoudimenzionální členění této představy se zřetelně projevuje v rozlišování „mít to naučený“ a „být chytrý, inteligentní“. S klasickým obrazem šprta je spojeno spoléhání na naučené, na paměťový dril, na opakování potřebných slov, vzorečků, rovnic přesně tak, jak je učitelka vyžaduje, třeba i bez pořádného pochopení jejich významu. Jeho logickou komplementární charakteristikou pak je, že není příliš inteligentní - kdyby byl, nemusel by se učit, nemusel by dít. Protipólem je pak ten, kdo se nemusí učit, protože je inteligentní, rozumí podstatě a dovede ji vyjádřit vlastními slovy. Šprt vám může pomoci tím, že dá opsat nebo napoví - má totiž naučené správné odpovědi, které poskytuje učebnice či poznámky v sešitě, a ví přesně, co chce učitelka slyšet. Ale nedokáže vám věci vysvětlit - umí jen opakovat, co si můžete přečíst sami. Vysvětlit vám to musí člověk, který „tomu rozumí“, „chápe podstatu“, „ví, o co jde“.

Takový člověk nemusí někdy být výborným žákem. Záleží totiž na tom, jak zvládá věci, na kterých není nic k pochopení, které je prostě nutné se naučit, a také na tom, jak umí mluvit před učitelem, jaký má projev.

Jiný význam, než je obvyklé např. ve vědě, nabývá v diskursu o šprtání také označení „teoretické“ a „praktické“. „Teoretické“ je chápáno jako ona „slova k naučení“ a je tedy (z našeho vědeckého hlediska paradoxně) bližší šprtům. Naproti tomu „praktické“ jako by bylo chápáno spíše jako „věci, které jsou k něčemu, k použití“, a zároveň bylo spojeno s tím, „co je podstatné“ Jako takové je pak spíše vlastní inteligentním. Naznačené souvislosti jsou zatím hypotetické a je třeba je sledovat v další analýze.

Případné konsekvence by mohly být zajímavé.

Ivana J.:

- Takže jaks' to pak dělala, když jsi tohle nepochopila?

„No vono většinou...jsem měla štěstí, že jsem byla většinou zkoušená z teorie, ale jsem měla třeba něco říct v kyslíku a tak, tohleto jsem zase uměla. Ale jako už z rovnic ještě jako zkoušela, to jsem měla dost štěstí. Jinak právě já jsem se snažila, aby mi to někdo vysvětlil, ale vona... Trochu tak jsem to pochopila, ale zase ne úplně, abych to mohla dělat zase na jedničku.“

- Jo, a zkoušelasi' to teda říct učitelce, že bys to chtěla vysvětlit, jo? Nebo jmejm učitelum...nebo...

„No já jsem spíš chodila za tou, za jednou spolužačkou. Vona byla hrozně dobrou, tak jsem vždycky šla za ní, no. Vona nám to vždycky vysvětlovala skoro celý třídu, (...) No a teď, teď.. no teď máme vlastně taky holku, která... to dobře umí, takže za ní taky chodí skoro každý.“

Cyril T.:

„...von třeba H., von se učil špatně. Ne špatně - průměrně, ale špatně na to, jak von byl vlastně chytrý...nebo inteligentní vlastně. Von vo tom dost věděl, ale nebyl schopnej třeba se něco naučit. Ono mu šlo do hlavy jenom...něco. Von byl vždycky myšlenkama tak někde jinde, von si to - ten výklad - von si to náh překládal jinak, v té fyzice a takhle.(...) Rozuměl tomu, ale přitom třeba pro něj se něco naučit, to bylo dost ...dost problém. (???) No von třeba neměl takovou tu paměť, že si něco přečte a ...dovede to říct, no. Von měl takovej dost nejistej projev, u tabule většinou, takže vono to vypadalo, jako že vo tom dost málo ví...“

A jinde: „Hodiny chemie von prospal, no. Ale zase když se začalo mluvit vo nákejch věcech, který jsou víc praktický, že táhle uhlí...a teďka von, že jo, zbystril, a teďka z uhlí se vyrábí tohle a tohle, a von samozřejmě hned už si to v té hlavě náh doplňoval. Takže von si z toho vzal většinou ty praktický věci, si myslím. Protože náh ty vzorečky a vylučovací metoda, křížový pravidlo, to von...to ho náh neláka lo.“

A ještě jinde na otázku, zda byli ve třídě stabilní lidi na napovídání: „No byli stabilní lidi, byli to většinou takový ty šprti, jak se říká, který to měli naučený (...) ale vim, že voni zase byli takový teoretický a když jsem se jich zeptal na podstatu té věci, tak voni zas nevěděli. Voni uměli vzorečky, všechno, ale na tu podstatu, to jsem se zase...to jsem se někdy ptal třeba toho H...“

Téma překladu by mohlo svědčit pro domněnku, že porozumět podstatě znamená mj. najít způsob překladu mezi jazykem učiva, učebnic a výkladu učitelů a tím, co je svým vlastním světem. Je to také jedna rovina školní dráhy žáka? Je žák v pozici etnografa, který hledá možnosti překladu a postupně nabývá kompetence k němu?

Diskurs o šprtech a šprtání ovšem implikuje také představu o tom, jakým způsobem lze vyhovět školním nárokům a co je skutečně efektivní.

Radek A.:

„Já jsem se učil třeba vzorečky nazpaměť, třeba já nevím, deset vzorečeků nazpaměť, ale vůbec jsem tomu nerozuměl...“ (???) „No protože já prostě vůbec jsem to nechá

pal. Já to teď nedovedu pochopit, co jsem na tom nechápal, ale prostě nechápal jsem vůbec nic z té chemie. Prostě jako naučil jsem se třeba slova, třeba vlastnosti vementu, nebo takový ty blbosti, ale tady to, ten základ prostě, jak se to tvoří všechno, to ne, no. (...) Teď to jde vlastně...já v té chemii skoro ani nedávám pozor, prostě mně to leze do hlavy strašně rychle...“

Čižka J.:

„...ty teda ses prakticky neučil doma.“

„Ale jo, já jsem se učil, no ale... Nevím, náh mi to nelezlo do hlavy.“

- A když ses teda učil - kdy myslíš, že jsi se nejvíc učil tak za tu dobu, co chodíš do školy?

„Nevím, asi tak v šestý třídě teda, jo, ale na těch známkách se to neprojevovalo. To už... to táta, ten mi vždycky něco zadal doma... jsem si dělal náh příklady, naučil jsem se to... Ale nevím, nelezlo mi to do hlavy. Jsem měl asi spoustu jinejch starostí.“

- Jakejch třeba?

„Chm, já nevím... Jsem myslel úplně na něco jinýho, abych byl už venku třeba... Jsem se sice učil, ale tomu učení jsem nevěnoval takovou pozornost, to jsem se naučil, měl jsem to v hlavě tak dvě hodinky, abych to moh tátovi říct... když mě zkoušel. (...) Abych to aspoň věděl na tu chvíli, než mě táta vyzkouší...“

Tedy - když člověk porozumí, pochopí, pak už to jde samo. Když to nejde samo, zbývá šprtání. Šprtání je ovšem nezáživná dřina a výsledek není nijak přitažlivý - umět opakovat slova, která chce učitel nebo tatínek. Zdá se, že děti běžně nespojují úsilím s pochopením, dokonce ho vidí v protikladu. Jako by opakovaly nejběžnější logickou chybu - záměnu implikace za ekvivalenci: když pochopení vede ke snadnému učení, osvojení látky, pak k pochopení nemůže vést úsilí, dřina. Dětským ideálem je umět bez úsilí, „učit se bez učení“. Také proto je tak ceněna schopnost učitele učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Podstatu toho vyjádřila asi Klára U., když charakterizovala, jak učila oblíbená učitelka: „... a tak jsme vlastně neměli pocit, že se učíme, no.“ A jinde, když mluvila o tom, jací učitelé jí vyhovují, a udělala krásný lapsus: „...aby to dělal náh...aby to bylo zábavný ta látka, aby se u toho ty děti neučily...eh, teda nenudily...“

KDYŽ TO ČLOVĚKU JDE A KDYŽ MU TO NEJDE: POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ CYKLUS

V rozhovorech nacházíme řadu výroků, které prezentují koncepci podmíněnosti úspěšného učení. Jednotlivé výroky mají dvoučlennou podobu „když (by) ..., tak...“.

Standa D.:

„Člověk když... někoho něco nebaví, tak... se těžko něco naučí, no...“

Uršula A.

- A nejradši jsi měla nebo máš?

„Jo to já nevím.“

- Nevíš? Nevíš, co máš nejradši?

„No tak jak kdy, no. Třeba někdy mi něco baví. Tak já když třeba z toho mam

dobrý známky, tak mi to začne bavit. (-Jo?) No, já jsem z fyziky, jak jsem měla v své třídě štyrku, tak pak jsme dostali pana učitele L. a...ten jako...něk jsem to pochopila a...jsem dostala dvojku a...jsem se to začla učit a...už jako to...už jsem to jako...docela jsem tomu rozuměla, no. I když třeba ty motory zrovna...to není pro holku ale jako...mě to začlo bavit, protože jsem tomu rozuměla a...jako že jsem z toho měla lepší známky.“

Václav N.:

„Byly doby, kdy jsem měl jenom dvě dvojky - ale to bylo třeba ve čtvrtý třídě. Na druhým stupni, to jsem se zhoršil, to byly zatím trojky, potom v šestý třídě to byla štyrka jedna, potom dvě štyrky, tři štyrky, se to táhlo.“

- Postupně jsi jako to, jo...?

„No, se propadal...do toho, z učení, někam do propasti...“

- Čím to?

„Já nevím, no, tak člověka to nebaví třeba nebo je to těžký, a každé říká, že chce zkoušet, a zejtra to chce vyzkoušet všechno, mám plnou hlavu, musím se učit celý den, potom mi to nepoleze do hlavy, schytám támle pětku, tudle jsem se nenaučil nebo jsem chtěl spít jít ven, když je pěkně...“ (Hlasem, resp. zrychlenou kadencí slovy vyjadřuje ten nápor, jak se to hrne.)

Jednotlivé dvoučlenné výroky prezentují vlastně dvě kontrární série pojmů, z nichž jedna hovoří o podmíněnosti úspěšného učení a druhá učení neúspěšného. Z prezentovaných konceptů přitom nelze vytvořit příčinný řetězec s jasným počátkem a koncem a rozlišit tak, co je příčinou a co důsledkem. Není to jen problém toho, že u každého žáka by mohl mít takový řetězec individuální podobu, se sledem příčin, podmínek a důsledků odlišným od ostatních dětí. Jde o to, že ani u jednotlivce nejsme často schopni rozhodnout, co vyvstalo a působilo dříve a co se objevilo později teprve jako následek.

Není to však také problém nemožnosti dokonalé rekonstrukce. Ve výrocih je patrný cyklický a zpětnovazebný charakter vztahů užívaných konceptů: Každý z nich může stát na počátku cyklického procesu učebního selhání (nebo naopak úspěchu), každý z nich zprostředkuje vztah kterýchkoli dvou dalších a na každý z nich se můžeme z určitého úhlu dívat jako na výsledek učení. Úplně nesmyslný by tak nebyl ani výrok „protože mám špatné známky, neleze mi to do hlavy“.

Pokud vycházíme z předpokladu, který je charakteristickým atributem etnografického přístupu, že totiž aktéři dění jsou skutečnými experty svého života, který teoretizují prostřednictvím etnokonceptů užívaných v každodenním životě, pak s užívanými etnokoncepty přirozeně zacházíme jako s popisy reálných procesů. Určitou abstrakci probíhající procesů učení, jak o nich referovali naši informátoři, formulujeme jako existenci pozitivního cyklu učebního úspěchu a negativního cyklu učebního selhání.

K **pozitivnímu cyklu** patří koncepty jako: je to zajímavé, láká mě to, přitahuje, rád se to učím, při hodině dávám pozor, vnímám to, rozumím tomu, chápu to, jde mi to dobře, snadno, leze mi to do hlavy (samo), nemusím se to vůbec učit, mám dobré známky, budu to potřebovat, je to důležité.

K **negativnímu cyklu** patří koncepty kontrární: je to nezábavné, nebaví mě to, je to (moc) těžký, je to nuda, je to pro mě cizí, netáhne mě to, nechápu to, nerozumím tomu, nedávám pozor, nevnímám to, špatně se mi to učí, neleze mi to do hlavy, mám a toho špatné známky, k čemu mi to bude, nechápu, na co se to učíme.

Namozřejmě, tyto cykly existují málokdy v čisté podobě, bez zvrátů a odchylek opačným směrem. Není také typické, že by existovaly globálně, v celém školním učení, ve všech předmětech a v průběhu celé školní kariéry. Učitelé i rodiče vyvíjejí přitom vlastní snahu především nastartovat a udržovat pozitivní cykly, případně v některém článku prolomit již existující negativní cyklus a převést žáka na cyklus pozitivní.

Na abstraktního předpokladu neexistence přímých intervencí ze strany dospělých bychom patrně mohli předpokládat, že pozitivní a negativní cykly tvoří základ diferenciálního pohybu v průběhu školní kariéry - a to jak intraindividuálně (jako vývoj úspěšnosti v jednotlivých oblastech, jehož výrazem je vývoj propěchového profilu žáka), tak interindividuálně (jako vývoj rozdílné školní úspěšnosti jednotlivých dětí, jejímž výrazem je prospěchový průměr). Kdyby neexistovaly přímé intervence dospělých s korektivním záměrem, dělily by se děti ve škole ve vztahu k učení na ty, kterým „to leze do hlavy“, a na ty, kterým „to do hlavy neleze“.

Teoreticky by tyto pojmy měly odpovídat různému průběhu toho, co považuje akademická psychologie za komplexní proces rozumového vývoje. Avšak koncept „učení bez učení“, tzn. bez námahy, bez úsilí, který jsme zmínili výše, vede k tomu, že nastartování negativního cyklu je možná především záležitostí paměťových předpokladů. Právě paměťové procesy do značné míry determinují absorpci školních poznatků. Je to logický důsledek těchto skutečností:

1. Základní škola se v důsledku kulturně-historického vývoje stala chráněnou oblastí dětství, přičemž je stále ještě kritizována za přetěžování dětí poznatky. Avšak např. bez základní pojmové výbavy a jejího rozšiřování je postup poznání v předmětu těžko myslitelný. Platí-li ovšem kulturní zákaz paměťového drilu, pak se právě paměťové předpoklady stávají diferenciačním faktorem úspěšnosti absorpce školních poznatků. Paradoxně pak důvodem, **proč paměťové učení je hlavní determinantou úspěšnosti školního učení**, není to, že by na něm učitelé bazírovali, ale možná právě to, že na něm nebazírují, respektive na něm do značné míry bazírovat přestali.

2. Implicitním obsahem kritiky školy za přetěžování dětí je teze, že děti by se neměly učit spoustu nepodstatných jednotlivostí jako sumu poznatků, ale základní a podstatné souvislosti, které umožňují porozumění a pochopení. Připomíná to gestaltistický předpoklad, že pochopení spojené s „aha zážitkem“ není výsledkem postupného nárůstu elementů, ale je náhlou restrukturačí, která přináší „vhled“. S konceptem „učení bez učení“ to jde docela dobře dohromady. Tuto implicitní představu konceptualizovala také pedagogicko-psychologická věda v pojmu základních struktur. Přesto ovšem didaktika oborů (předmětů) stojí v rozpacích před úkolem, **jak jednoduše a srozumitelně - přiměřeně dětem - formulovat to, co je v oboru základní**, podstatné a případně odpovídající současnému stavu vědy. Bývají to logicky právě ony nejsložitější a nejabstraktnější souvislosti velkého množství pojmů

a poznatků. Zjednodušení pro účely školních učebnic pak vynechává právě složitou logiku souvislostí a k učení pak zbývají zjednodušené teze, na kterých „není čemu rozumět, musí se to naučit“.

3. S kritikou přetěžování dětí poznatky souvisí také teze, že namísto toho by měla škola učit děti samostatně myslet. Podíváme-li se, co v tomto směru škole nabízí například psychologie, pak zjistíme, že má k dispozici jednak solidní metodologii měření aktuálního stavu mentálního vývoje, jednak solidní popis posloupnosti rozumového vývoje a utváření rozumových operací. Necháme-li stranou relevanci a validitu těchto poznatků, stavicích především na umělých experimentálních situacích, zůstává stále ještě podstatný nedostatek, resp. dluh. Obojí snad dokáže v relativně přesných pojmech popsat dosavadní rozumový vývoj žáka, ale prakticky **nic neříká o způsobech intervence** do něj, neříká nic o tom, jak by škola mohla vytvářet rozumové schopnosti - jak by mohla „učit myslet“.

Působení školy za těchto podmínek nemůže nebýt do jisté míry setrvačné a konzervativní. Zákonitě stojí především na dosavadních empirických zkušenostech, na shromažďování postupů, které se osvědčily, a na teoreticky nezaloženém a z tohoto hlediska tápavém zkoušení postupů nových. Didaktický konzervatismus školy je logickým odmítáním „radikálního tápání“.

KDYBY JE TO BAVILO A JAK JE TO NEBAVÍ

Všichni žáci, se kterými jsme se nějak dotkli otázky, zda by se mohli učit lépe, byli přesvědčeni, že ano. Podmíněnost toho vyjadřovali vlastně v termínech pozitivního cyklu, nejčastěji „kdyby mě to bavilo“.

Standá D.:

„To já kdybych se fakt učil, tak bych se to naučil, abych to uměl třeba...no tak na ty dvojky bych to třeba... Ale učit se to... všechny předměty třeba... nevím, no... Ale ty matice, to se nedá naučit, to musí člověk... dávat pozor při hodině, no. A jako třeba kdybych se učil chemii.. teda tak bych na tom tak špatně třeba nebyl, no.“

Kamila J.:

„No jako bylo to těžší, no. Mně to, když jako třeba když jsem tam přišla, tak... mně to ani tak nepřišlo. Pak když jsme se jako dostávali dál v tý látce a to, tak už prostě mně to bylo..jako cizí, jo, mně už se to blbě učilo a už mě to nebavilo.“

- ...nikdy tě ve škole nebavilo učení?

„No...jak který předmět, jak kdy jako. Já nevím, třeba když bylo něco těžšího, tak mě to nebavilo, když bylo něco, co jsem po...jako chápala, tak ...(?)“ (konec nezřetelný, ale smysl jasný).

Co může znamenat ono „cizí“? „Cizí svět“ - to je „jiný než znám“, ten který nechápu, k němuž potřebuji „překlad“. Nevíme, v čem přesně spočívá rozdíl, ale je jasné, že jsou tu dva světy - „můj“ a „ten druhý“. V případě Kamily J. je ten druhý „cizí“ odpuzuje, vyvolává pocity vykořeněnosti, zmatku, odcizenosti, nejistoty, nebezpečí, vyvolává touhu z tohoto světa utéci, vrátit se do bezpečí, tam, kde to znám. Je náhoda, že Kamila J. utekla opravdu? Začala se učit prodavačkou, ale nelíbilo se jí tam, přestala tam chodit a vrátila se do základní školy, odkud před půl rokem z osmé třídy

odešla. Při jejím líčení bychom mohli nacházet a rozvíjet další symbolické významy „cizího“. Mají u ní ovšem patrně souvislosti nejen s obsahem učiva, ale také s utvářením osobní identity, které zmíníme později.

Ale „ten druhý svět“ nemusí nabývat jen podoby „cizího“ s jeho negativními konotacemi, ale také „neznámého, tajemného, co přitahuje a láká“.

Čím je to dáno, jaký bude ten druhý svět, zda „cizí, odpuzivý“ nebo „tajemný a lákavý“? Obecně by odpověď patrně mohla znít: Je to dáno tím, jakou možnost vztahování se k tomuto světu dítě nalezne. Ale to říká dost málo. Už na úrovni obsahu učiva, jeho parametrů a atributů, jde o velmi složitou otázku, která by zasluhovala mnohem podrobnější zkoumání než krátkou poznámku, kterou jsme zde schopni jí věnovat.

Běžně se předpokládá, že problém „cizoty“ obsahu školního učení spočívá v tom, že didaktika nerespektuje obsahovou souvislost světa mimo školu se školními obsahy. Děje se to „na vstupu“ i „na výstupu“. Na vstupu to znamená nerespektování prekonceptuální výbavy dítěte, s níž do školy vstupuje. S dítětem se zachází jako s prázdnou nádobou, do níž je třeba nalít vědění. Na výstupu pak jde o pomíjení souvislosti školních poznatků se souvislostmi reálného života dítěte mimo školu - obsahy školního poznání mají svou podobu, využití i zneužití ve skutečnostech každodenního života, ale škola se před těmito souvislostmi uzavírá, tváří se, že neexistují a vytváří samoúčelný svět sám pro sebe. (Působivě vyjádřil tyto kritické názory například Tonucci.¹⁾

Jedna linie přitažlivosti „neznámého světa“ poznání tedy spočívá v jeho zřetelném propojování se světem každodennosti. Rozšiřuje to vlastně vnímání souvislostí v „mém“ světě, případně to zvyšuje mé kompetence v něm (viz dále „K čemu je škola“). Z původních dvou světů se vytváří jeden nebo aspoň velmi blízká dvojice světů. Namísto „vzdáleného, neznámého“ je to teď „svět v sousedství“.

Ale zdá se, že v tom, co děti považují za zajímavé a přitažlivé, vystupuje ještě jiná linie, která se opírá spíše o něco opačného. Je to moment konstrukce alternativního světa a dále role žáka jako subjektu, který na jeho konstrukci participuje. Nejsme schopni zde argumentovat, proč je konstrukce alternativních světů tak přitažlivá, ale zdá se nám, že je to jistá antropologická konstanta. (Zdá se nám například, že k podobnému závěru došel při analýze působivosti pohádek také J.R.R.Tolkien.) Prezentovaný obsah učiva by pak musel mít takové atributy, aby právě vytvářel možnost konstrukce alternativního světa, jehož přitažlivost je naopak založena spíše na naprosté protikladnosti vůči světu každodennosti, na naprosté nepřibuznosti s ním.

Tento svět ovšem nemá nepřátelskou podobu tehdy, když je žák aspoň do jisté míry jeho aktivním subjektem, když není v pasivním postavení a vydán mu napospas. Minimálním požadavkem je znalost klíčů k ovládnutí jeho pravidel, znalost pravidel „překladu neznámého světa“, nejčastěji zprostředkovaná spřáteleným průvodcem - učitelem (nebo jiným, kdo učitele v této roli supluje, například autorem knihy).

Přitažlivost aktivní role v zacházení s alternativním světem, která může přecházet až v jeho ovládnutí či přímo vytváření, demonstrují přesvědčivě počítačové programy, včetně nejruznějších her. Jejich interaktivnost, bezprostředně viditelné výsledky

každého rozhodnutí dítěte nemají pouze kvalitu zpětnovazebného posílení, s nimiž pracují skinnerovsky laděné učební programy. Klíčovým momentem je role aktivního účastníka či přímo tvůrce dění na monitoru. Domníváme se, že analýza žebříkové oblíbenosti počítačových her i učebních programů by to potvrdila. (Pro chlapce může být přitažlivost počítače ještě zvyšována možností okamžitého motorického vyjádření, k němuž jsou kulturně predisponováni.)

Téměř absolutní pak může být role tvůrce v alternativním světě, který je vytvářen fantazií.

Jitka A:

- Proč italština?

„Mně se líbí, je to takovej hezkej jazyk.“

- Kdo tě ...kde jsi přišla k italštině?

„No já jsem ... myslím, že jsem viděla nějaký film, to bylo něco italskýho a strašně se mi to líbilo, ta řeč. Mně se to prostě nějak líbí, nějak mě to přitahuje, takže ... baví mě to hlavně se učit italštinu.“

Jitka U.:

O dějepisu teď v devítce: - ...taky se ti to moc nezdá?

„...Moc ne...právě...my jsme měli v pátý třídě jsme měli...tu měli všichni hrozně rádi, pani učitelku D. myslím, že se jmenovala, a to byla mladá pani učitelka a... a tu to...ta nám to vyprávěla jako formou třeba...pověsti nebo něčím prostě přiblížit to... a ten dějepis, to byly doopravdy hezký hodiny jako s ní.“

Gusta J.:

- Hele, a kromě teda těchhle těch předmětů, který říkáš ti nelezly do hlavy - bylo něco teda, co tě bavilo?

„No, byla literární výchova, mě bavila, a v pátý a šestý třídě dějepis.“

- Proč zrovna v pátý, šestý?

„No protože to bylo takový... zajímavý, no. V pátý to byl ten Egypt a ta starověk... to mě bavilo. Šestá třída, to taky eště šlo. Pak vod sedmičky se začala probírat ta, to Rakousko-Uhersko, první druhá světová a ... to už mě...nebavilo.“

„No já jsem... mě to vlastně zajímá až do teďka, no.“

- Jo? Tydlety starší dějiny? Co vo tom čteš?

„Já jsem přečet pár knížek (...) ty začátky archeologie, to... vo to mi šlo, to sem čet...“

- (...) říkal jsi, že dneska čteš víc než...

„No, než před tím.“

- A který knížky tě bavěj?

„Teďko, teďko... já jsem nedávno dostal knížky, kde je d'Artagnan a Cyrano z Bergeracu. A to mě teda tak chytlo, že jsem si to začal pročítat, za chvíli jsem to měl přečtený. Tak s takovoule tematikou mě to začalo bavit teďko. Teďko jsem i tu mušketéry jsem čet teďko, teď čtu druhý díl.“

- (...) A předtím?

„Předtím jsem čet knížky vod Daenikena třeba.“

- Jo? Ta science... no, to vlastně není science-fiction...

„To jsou spíš ty záhady. ... Já jsem...sháněl knížky nejprv od něj...jsem se upnul... mě to zaujalo.“

Často se říká, že děti se do školy těší, dokud do ní nezačnou chodit. Vysvětlení se hledá v tom, že škola potlačuje jejich spontánní zvědavost a tvořivost, místo aby na ni stavěla. Jaká je ovšem situace prvňáčka? Kromě zřetelných statusových zisků, spojenců a novou rolí školáka, hraje možná roli i fakt, že počáteční učení ve skutečnosti hodně navazuje na prekonceptuální výbavu (resp. předvědecké koncepty), kterou má dítě v naprosté většině k dispozici v rodině, víceméně s ní pracuje, třídí ji a rozvíjí. Nezačínají problémy právě tam, kde se začíná pracovat s dosud neznámými koncepty a souvislostmi a děti začínají být hodnoceny právě za jejich zvládnutí? Nezačíná právě zde diferenciativní pohyb negativních a pozitivních cyklů? Pokud ano, jsme zpět u problému „neznámého světa“ a problému „překlada“.

MOŽNOSTI KOREKCE

RODINNÁ MOBILIZACE

Vliv rodiny na školní učení se odehrává ve více rovinách. Rodina pochopitelně podstatnou měrou určuje výchozí prekonceptuální bázi, s níž dítě přichází do školy - její šíři i vzdálenost od světa školních znalostí. Mohli bychom to označit jako kulturní rodinný background.

Vlastní korektivní působení na výsledky školního učení má řadu forem, které Štech a Viktorová popisují v rámci tzv. proškolní mobilizace.²⁾ Z hlediska našeho tématu lze mobilizační působení rodiny vidět v následujícím.

1. V jistém smyslu lze permanentní reprodukci rodinného kulturního backgroundu, která probíhá po čas školní docházky, považovat za nepřímou, implicitní formu proškolní mobilizace. Je dána tím, kterým kulturním aktivitám (v nejširším slova smyslu) se rodiče věnují, o čem a jak doma mluví. Má jednak nespecifickou podobu, která se přímo netýká školní kariéry dítěte. Vytvářejí ji skutečnosti jako frekvence rodinného diskursu na téma vzdělání a škola, způsob, jakým rodiče tato témata traktují, jaké manifestují postoje prostřednictvím své komunikace i svých aktivit.

Některí učitelé dobře chápou význam této implicitní roviny proškolní mobilizace a kladou důraz na to, zda rodiče s dětmi doma prostě mluví - o čemkoli, ale „povídání si doma“ je podle nich nenahraditelným parametrem „podnětnosti“ rodinného prostředí.

Specifickou podobu nepřímé mobilizace pak představuje diskurs o školní kariéře žáka, zájem o jeho zážitky ze školy s implicitním vyjadřováním a sdílením postojů, starost o budoucnost, úvahy nad další životní dráhou, explicitně i implicitně sdělovaná očekávání a hodnotové preference týkající se školy, vzdělání a vztahu k poznání.

2. Nejviditelnější je přímá, explicitní mobilizace. Má charakter přímých intervencí vůči dítěti. Opět můžeme rozlišit její nespecifickou podobu, i když nejde o prostou

analogii s předchozím členěním. Zde i nespecifická mobilizace směřuje ke škole. Vytváří nespecifický tlak na proškolní aktivitu ve formě požadavků, příkazů, zákazů, stanovování pravidel a jejich kontroly, které se týkají přípravy na školu a mají zajišťovat míru aktivity, kterou rodiče považují za přiměřenou pro zajištění akceptovaného prospěchového standardu a pro jejich etnokoncepci dětství. Za stabilizované situace panuje mezi žákem a rodiči shoda o prospěchovém standardu a standardní míře žákovy proškolní aktivity. Povahu mobilizace nabývají intervence rodičů především za situace ohrožení standardu nebo při přijetí rozhodnutí o jeho možné či žádoucí změně. V rodině se ovšem může také ustavit „systém stabilní nerovnováhy“, kdy žák dosahuje standardu pouze pod zvýšeným tlakem rodičů.

Tlak na to, aby se dítě „více učilo“, směřuje především k paměťovému drilu, k lepším výsledkům paměťového učení. I to ovšem může zajistit určité předpoklady pro osvojení pravidel překlada, protože vybavuje dítě alespoň pojmy, elementy, jejich podstatu (strukturu vzájemných souvislostí) sice momentálně nechápe, ale může ji rekonstruovat někdy v budoucnosti. Naproti tomu „nemobilizovaný“ žák, kterému „to do hlavy neleze“, zůstává bez této - byť zatím jaksi mechanické - pojmové vybavenosti.

Specifickou mobilizací nazýváme situaci, kdy se rodiče s dítětem učí, vysvětlují mu látku, pokoušejí se nalézt alternativní, pro něj přijatelnější způsoby „překlada neznámého světa“ - překlada do jazyka a souvislostí světa dítěte, který dobře zná. Snaží se vlastně najít pro dítě adekvátní osobnostní smysl pojmů, který by se v dostatečné míře kryl s jejich významem. (Dostatečnost je tu pravděpodobně určována představou a požadavky učitele, nakoľik musí dítě látku rozumět, pokud ovšem nejsou požadavky rodiče vyšší.)

3. Za určitou formu mobilizace, která přitom zaujímá postavení mezi její přímou a nepřímou formou, bychom mohli považovat stimulaci, podporování až vytváření zájmu u dítěte. Snaha rodičů, aby se o něco zajímalo, u něčeho vydrželo, dělalo něco pořádně, je častou linií rodičovských starostí.

O specifické (tedy specificky proškolní) podobě zájmové stimulace můžeme hovořit tam, kde stimulované zájmy mají jasnou afinitu ke školním předmětům, resp. k vědním oborům, které tvoří základ jejich obsahu.³⁾

PŮSOBENÍ UČITELE: CO MÁ A NEMÁ DĚLAT, JAKÝ MÁ A NEMÁ BÝT¹⁰⁾

Děti očekávají od učitele ve vztahu k učebnímu obsahu, že splní roli komplementární jejich roli žákovské. Součástí žákovské role je nevyvíjet úsilí. Součástí role učitele je k tomuto úsilí přimět. Koncept přinucení k učení ze strany učitele se objevuje na mnoha místech rozhovorů v různých souvislostech. Zdá se přitom, že toto přinucení je nejen akceptováno, ale přímo očekáváno - ne jako úplná samozřejmost, ale jako součást profesionální kompetence, která diferencuje dobré učitele od špatných. Kdyby to učitel vůbec neuměl, sklízí despekt. Naopak o tom, kdo je dokázal přinutit, hovoří děti s uznáním.

Je zároveň jasné, že zápas o přinucení musí být sveden - je součástí zápasu o „učební smlouvu“, kde na jedné straně stojí učitel a na straně druhé třída. Učitel tu má postavení vnějšího agens, jehož účinek žák očekává a testuje. Pokud se účinek nedostaví, pak se nikdo nemůže divit, že žák nedává pozor a neučí se. Pro naprostou většinu dětí je učivo původně „cizím světem“, k jehož probádání nemají žádný důvod. I kdyby to u některých dětí neplatilo, tuto „hru“ hraje celá třída a pravidla nelze porušovat, protože jsou součástí celé školní kultury. Patří k nim např. to, že není důvod učiteli usnadňovat práci - to snad mohou dělat jen špti.

Když ovšem učitel dokáže děti přinutit, není jejich žákovská identita ohrožena - vnější přinucení žák respektuje bez újmy na sebeúctě.

Jaké má učitel možnosti?

Přece jen je nejpřijatelnější takové přinucení, které probíhá jaksi nepozorovaně. Učitel by měl učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Podstatu toho vyjádřila asi Klára U., když charakterizovala, jak učila oblíbená učitelka:

„... a tak jsme vlastně neměli pocit, že se učíme, no.“ A jinde: „...aby to dělala něk...aby to bylo zábavný ta látka, aby se u toho ty děti neučily...eh, teda nemudily...“

Jitka U.:

„A zažila jsi třeba, že jeden předmět učili různý učitelé a jeden to udělal zajímavý a druhý tě tím naprosto otrávil?“

„No, myslím, že jo. Třeba ..občanskou výchovu, to jsme měli pana učitele M., a to byly takový ... to nás jako i bavilo, i jako třídu, protože tam jsme měli různý testy jsme si dělali nebo...prostě bylo to takový záživný, něco dovopravdy ze života. Ale teďkon jak máme na občanku pana učitele S., tak...se jako...neumí...nebo...mm prostě...asi já nevim...ňak to s dětma prostě neumí...mm berem takový nezáživný témata, spíš tam teda...zahrnuje i dějepis jako do toho a...myslím, že to bylo lepší, no, předtím.“

„...teda učitel by asi měl vědět spíš, co ty děti jako zajímá, co jako budou vnímat nebo ne. Protože když ...to známe, když prostě nás něco nezajímá, tak...to...prostě nevnímáme skoro. Jako...je...to pro nás takový cizí, jo, a ...takle...když by věděl učitel, co by nás zajímalo, tak by byla jako ta hodina taková spíš...taková spíš víc přirozená ...“

Jinde:

„Ale vem si třeba takovou chemii, tak ta je předem vdepsaná jako nezajímavá? Má ten učitel šanci vůbec s tím něco udělat?“

„No...já si mys...asi jo...myslím, že jo. No podle toho taky...záleží taky na těch dětech, no. Jestli to budou potřebovat dál nebo ne.“

„Ale dejme tomu v šestce, nebo chemie začíná v sedmičce, na začátku sedmičky, tak asi většina dětí neví, co bude dělat, nebo jo?“

„No, to asi ne. No, jako tadydle, jak vyučuje pani učitelka L., tak co jako mluví s dětma, tak spíš nahání strach jako těm dětem, prostě chce všechno honem honem a ...rychle značky a rovnice a některý děti to vůbec třeba...rovnice, to jsou hodně případů teda, co jako vůbec nevědí vůbec, co mají dělat jako. Jednou to pani uč...teda se to jako jednou vysvětlí, ale třeba některýmu dítěti to stačí a některýmu ne, takže...nevim, no...“

Václav N.:

- *Byly ve škole věci, který tě bavily víc?*

„*Třeba jo, třeba čeština, zrovna dneska jsem si myslel, já nevím, že snad uteču z třídy, jako když jsem šel do češtiny, že to jako zase bude blbý, že budeme psát nějakou diktát, a zrovna jsme dělali takový perfektní soutěže. Jako třeba napsal na tabuli nějaká slova, zapamatujte si to, pak jedno smazal, jaký to bylo, a napište slova, kde jsou dvě samohlásky, napište jich deset, zapište si body. A kdo bude mít nejvíc bodů, dostane jedničku, pak druhý dostane stříbrnou jedničku, pak zase bronzovou jedničku - tak to nás to bavilo.*

Jindy je to samej diktát nebo naopak je zase učitel rozčilenej nebo tak, to je špatný potom.“

Pokud pátráme po tom, jak učitel tohoto spontánního zájmu v hodině dosahuje, pak v explicitních vyjádřeních nejčastěji děti zmiňují jako příklad hry, soutěže, kvízy. Spontánní pozornost dětí také přitahují vnější efekty, atraktivní pomůcky.

Pozornost dětí může být také vynucena nebo aspoň umožněna důsledným trváním učitele na pravidlech kázně a pořádku ve třídě. K nejzřetelnějším faktorům tu patří ticho, resp. přijatelná hladina hluku ve třídě.

Atraktivnost uspořádání hodiny, přitažlivost její formy, ale i kázeňské intervence učitele, které nutí děti dávat pozor, nelze podceňovat. Plná pozornost v hodině je pro řadu dětí dostačující podmínkou zlepšení prospěchu.

Gusta J.:

- *A to i ostatní kluci v tý osmičce... jako bys řek, že... jako jak bys to nazval? Že prostě jste nedávali pozor? Kašlali jste na to? Nebo jste měli na starost něco jinýho nebo co jste...*

„*Ne, no...že jsme nedávali pozor...já nevím, tak to bylo asi tím, že nás tam bylo víc a ten učitel asi nemoh dávat větší pozor na ty děti. Takže jsme měli asi větší volnost, no, v tý třídě...“*

- *A dneska to hodnotíš jako že ...*

„...*ty učitelé na nás mají víc času ... „ (Je jich teď ve třídě 18.)*

- *Že je to lepší, jo?*

„*No je to lepší na ty známky, no.“*

Nicméně lze předpokládat, že i při zajímavém uspořádání hodiny je podstatnou složkou didaktické kompetence učitele schopnost vysvětlit, vyložit látku a tím umožnit žákům pochopení, vhléd. Co je podstatou této kompetence, nedokázali naši deváťáci vysvětlit. Radek A., přestože o tom vedl poměrně rozsáhlou úvahu, formuloval zřetelně pouze něco, co bychom mohli označit za koncepci didaktického charismatu:

„...*prostě von to dokáže vysvětlit. Některý lidi dovedou prostě něco dobře vysvětlit. Stačí, když to řekne, a je to úplně jasný. (...) Já jsem prostě neuměl vůbec nic, propadal jsem z tý chemie, no to ne, hrozila mi čtyřka, a on mi...za tejdén mě z toho vytáh, že jsem to uměl nejlíp z celý třídy, za tejdén, za pouhej tejdén, úplně všechno z chemie. (...) ...za deset minut mi vysvětlil úplně všechny vzorečky, úplně všechny, jak se to dělá, já jsem to za deset minut pochopil, reakce mě naučil, úplně všechno a hned, to šlo úplně samo.“*

Přestože fascinace tímto zážitkem „prozření“ je evidentní, jeho psychodidaktická podstata nám zůstává skryta. V čem tedy máme jádro onoho charismatu hledat? Můžeme tu uvažovat o schopnosti najít pro žáka ten správný překlad v závislosti na kultuře, z níž přichází? Nasvědčuje tomu také skutečnost, že učitel se svými standardními postupy bývá často v této roli dublován či zcela nahrazen členem rodiny. Necháme-li stranou rodiče jako „faktor tlaku a přinucení“ a jako „tvůrce“ rodinného zázemí včetně jeho dimenze příslušnosti k určité subkultuře, pak právě jejich překladatelská kompetence je patrně velmi významná.

Kromě způsobu, jakým učitel zachází s látkou, přikládají děti velký význam učitelovu chování vůči nim. Lze tu rozlišit dvě roviny - chování v hodině a kvalitu vztahu mezi učitelem a žáky, který vytváří trvalejší kontext jednotlivých kontaktů. Nejdříve nás bude zajímat „povrchovější“ fenomén chování v hodině, které vytváří bezprostřední kontext výkladu obsahu. Zde děti oceňují:

1. Smysl pro humor, žertování a vtipy, které podle nich vnášejí oživení a osvěžení do hodiny. Soudíme však, že tím zároveň učitel přitahuje pozornost ke své osobě, která je v hodině klíčovým nositelem učebního obsahu, a tím zajišťuje elementární podmínku didaktické účinnosti.

2. Dobrou náladu učitele a přátelské chování. Zvláště některé děti jsou velmi citlivé na napětí, které vnáší do třídy odměřená, „přísná“ chování učitele, případně jeho nervozita.

Snad by sem patřilo i to, že učitel poskytuje žákovi dostatek času na formulaci odpovědi a její zpřesnění.

3. Pochopení pro žáky, vstřícnost, ochota je vyslechnout, dát jim příležitost k vyjádření vlastního názoru.

4. Specifickou situací je zřejmě zkoušení.

Uršula A.:

- *Přemejšlelas někdy vo tom, co by v tej škole nemuselo bejt, co by mohlo bejt jinak ...?*

„*No...třeba, já nevím, že by se mohlo jako .. třeba zkoušet jako jinak. (-Zkoušet?) No, třeba, já nevím, takovou formou, že třeba by šlo víc dětí k tý tabuli a ten učitel by se s nima spíš jako vo tom bavil, než aby...prostě se našrotili nějaký...určitý data nebo tak...“*

Kamila J.:

„*Nebo třeba se mi stalo na tý ... (název učiliště), že jsem měla bejt zkoušená z chemie, a jako dobře jsem se to naučila, i jsem se nechala vyzkoušet od kamarátek a přišla jsem k tabuli a neuměla jsem vůbec nic.“*

- *Jako fakt sis nevpomněla v tu chvíli, jo?*

„*Ne, jako vůbec, úplně mi to vypadlo z hlavy a jako hrozně jsem měla trému a bála jsem se třeba, já nevím, že to jako zkazím, že to vůbec neumím...“*

- *A i u písemek je to znát jako že seš rozklepaná?*

„*No to jo prot-...jako třeba když ten učitel sedí na jednom místě, tak mi to nevádí, ale třeba když se začne procházet po třídě a kouká do toho, co kdo napsal, tak mně to dost vádí třeba, když mi někdo kouká přes rameno.“*

- Aha... A ústní zkoušení jsi měla radši nebo taky ne?

„Ne, ty písemky jsem měla, když se psalo, tak to jsem měla radši.“

- (...) A myslíš, že jsi měla i lepší známky z písemek než z ústního zkoušení?

„No, to jo.“

Ivana J.:

- Měla jsi vyloženě oblíbený předmět a předměty, který jsi naopak neměla ráda?

„No oblíbenej byl většinou tělocvik, pak ještě přírodopis a takovýde ty... prostě co se daly jako co bavilo poslouchat nebo to... A neoblíbený, to mě moc nebavila chemie. Nebo ne nebavila, já jsem se spíš na ní bála vždycky, když nám to ta paní učitelka... my jsme se na ní spíš báli, na chemii...“

- Báli, jo, chemie? A v čem tohle třeba bylo?

„No, že vona je taková... prostě že jako dost zkouší, a že třeba prostě vyžaduje, aby... třeba jsme se museli naučit celý rejstřík v knížce, a to se prostě jako... vod A až do Zet zvládnout.“

- Jo. Já mám dojem, že chemie jako byla dost neoblíbená tady vůbec („No“) na škole. A přičítáš to teda paní učitelce spíš.

„No tak... že to, že jako dost... že jsme se jí spíš báli, to, že když něco řeknem špatně, že nám vynadá, že třeba... Vona byla taková, že když zkouší, tak jede prostě rychle, tam prostě musíte mluvit hrozně rychle, jinak prostě vám řekne, že to neumíte.“

- Jo a... Já si to snažím představit, tu situaci, proč, proč vlastně se bojíš, že ti vynadá jako... Je to tak důležitý, jestli ta učitelka ti nadává nebo... jako... Jakým způsobem nadává, jako vyloženě křičí? nebo...

„No to jako ne, ale že prostě... je to takový blbý, no, že... já nevím, jak to říct... No ne, že jako nadává, že prostě požaduje hrozně moc věci, aby my sme se naučili, a to prostě když třeba na tu hodinu jdeme s tím, že umíme jenom něco a že teda nám dá zase to, co neumíme, tak prostě že se... spíš bojíme...“

Mj. se tedy zdá, že „u tabule“ a „v lavici“ jsou pro žáka velmi rozdílné situace. U tabule je sám, zranitelnější, v cizím prostoru, v hájemství učitele, vytržen ze svého relativně chráněného postavení mezi druhými, kteří mají svoji „moc bezmocných“, kteří jsou především v soudržnosti celku učitelů rovnocenným protihráčem. V lavici je chráněn, má tam svoji intimitu, tam je v postavení, ze kterého je zvyklý sledovat dění ve třídě, ví, kde sedí ten či onen, kam se obrátit o pomoc. Jeho soukromí a intimita spočívají i v lavici samotné, kde se dá leccos ukrýt, a v tašce, kde má své věci. I sám se tu může do jisté míry schovat.

Koukat někomu přes rameno v lavici, to je vpád do soukromí, do intimní sféry, který je učitelu tolerován, ale je pocíťován nepříjemně.

Je pochopitelně nemožné ostře odlišit chování učitele v hodině od dlouhodobé kvality pedagogického vztahu. Je jasné, že chování v hodině reprodukuje pedagogický vztah. Vedle tohoto jakoby kumulativního účinku, kdy opakovaný způsob chování vytváří kvalitu vztahu, existují i kritické události, které mohou tuto kvalitu změnit naráz. Každé flagrantní porušení některých charakteristik, které tvoří pro žáka obraz dobrého učitele, zhoršuje kvalitu kontaktu se žákem a patrně i podmínky pro didaktické působení. Co patří k takovým charakteristikám?

Uršula A.

„No tak třeba, já nevím, já když sedím s tou mojí kamarádkou, tak vona tam třeba něco dělá a von to pak jako ten pan učitel svede na mě. A vůbec jako třeba celá třída mu řekne, že já jsem to vůbec nebyla a je to i jasný, že já jsem to nemohla bejt, a von jako „ne...prostě...řekne, že jsem to byla já, už vod toho nevodstoupí.“

Kamila J.:

- Kdybys jako... se zamyslela, proč třeba M. vyhovuje? a jinej třeba si tak s dětma neroz(umi)... v čem to je?

„Jako třeba dovede jako nás chápat. Von třeba jako, já nevím, jako se zasměje při ty hodině, to... dovede bejt jako veselej s náma. Je takovej lepší, no.“

A jinde:

- Když ti učitel vadil, jestli měla takový jako neoblíbený typy, tak v čem to bylo?

„No, jedna paní učitelka na dějepis asi v šestý třídě, ta třeba vykládala a třeba všichni křičeli do toho, a jí to nevadilo, vona... prostě furt si povídala svoje a jí jako... nevadilo, že si ty děti křičej, že choděj po třídě nebo co.“

A dále:

- A proč vona (G.) ti... čím vona ti třeba leze na nervy nebo co ti tam vadí? v tom jejm stylu?

„Mně se třeba, já nevím, mně se zdá, že vona ty děti, co se líp učeť, jako že třeba jim k nim má jako jako radši, že třeba že ty, co se hůř učeť, jsou pro ni takový... jako... já nevím, jak bych to řekla. Jako že voni pro ni nejsou tak důležitý jako ty, co se dobře učeť.“

Jitka A.:

- Jak se snášíš s učiteli?

„Já jako proti učitelum vůbec nic nemám. (...) ...já bych řekla, že jako jsou různý druhy učitelů, že třeba ty mladší jsou takový kamarádštější, přátelštější a tak, jestli můžu konkrétně jmenovat, tak pan učitel M. bych řekla, že je úplně ze všech nejlepší, protože von nás měl jako třídní a ...jako byl takovej přátelskej, jo, jako... prostě když nás učí, já bych řekla, že nejvíc ho děti všechny jako respektujou, že ...nevím... prostě takovej přátelskej, a to je jako dělá to dost.“

- A jsou učitelé, který jsou stejně obecně neoblíbený jako?

„Noo, ty jsou taky.“

- (...) v čem je ten rozdíl v jejich chování jako, čím učitel vlastně se stane neoblíbenej u těch dětí?

„No, stane se neoblíbenej, že je třeba strašně moc přísněj, ale taky jako takovej nepřátelskej, jako že třeba myslí si vo sobě, že udělal něco dobře a třeba je to vynucený téma, a to třeba vůbec není pravda, ty děti to viděj úplně jinak.“ (Zdá se, že mluví o občanské výchově a dějepisu, kde výhrady dětí k učitelu byly velmi časté.)

Jitka U.:

„Prostě zjistí... ty žáci prostě zjistěj, jak ten učitel se chová, jo, třeba v takový situaci - teda to bylo nechtěný, že Norbert K. náč... náč se bavil... ho napomínal pan učitel S. a chtěl po něm sešit, že si nezapsal látku. No a von mu chtěl podat teda,

no...ale vyklouzlo mu to z ruky, takže mu to vlastně hodil skoro do vobličejce ten vařík a právě teď jsme čekali, jak na to zareaguje a...ne, jako netroufne si jako... Když vycítíme jako, že se nás bojí ten učitel nebo že...že neumí na to nějak zareagovat, že bysme z něho jako měli respekt, tak potom.. už si z něho nic neděláme, no."

- A tak co se teda.. jak von na to zareagoval, na tohleto?

„Noo...von ten...ten sešit spad teda, že jo, na zem, von řek, aby ho zvednul, potom šel před třídu a říkal, že nějak mu zlobíme, že si asi napíšeme písemku... a to bylo už všechno.“

Gusta J.:

- Je někdo, kdo ti třeba nesedí vyloženě z učitelů? (...) A v čem, čím ti nesedí?

„No, mně to přijde někdy, že von vlasně někdy vůbec neví, co dělá. No...ast vš ale...dělá takový věci...že...něco řekne, třeba chce dát poznámku a pak mluví úplně vo něčem jiným, piše tam třeba taky do tý žákovský úplně něco jinýho... Nebo... takovej nervní mi přijde, takovej nervózní...“

„Mně by vadila i třeba (...) ta pani učitelka O. na fyziku. Mně přijde... všechno bere zase moc rychle, já nevím, hned to přeletí, nějakou kapitolu během hodiny a... rychlý tempo.“

Standa D.:

„No... pani učitelka G. jako měla zájem, abysme se něco naučili, a taky nás to naučila, no. Tak... pani učitelka J., tady byli chytrý žáci ve osmý třídě, tak spíš dávala přednost těm... chytrějším, no. Paňčelka G. ta... spíš pomáhá těm slabším, aby to pochopili, aby se něco naučili. Pořád jim to nutí, no... my na to kašlem, no.“

- Jo? Vy na to kašlete.

„No kašlem... tak spíš nedáváme pořád při hodině pozor, pak jsou výsledky špatný.“

Fenomén oblíbeného učitele a jeho didaktická účinnost jsou všeobecně známy. Znamená to, že vztah učitele a žáka, resp. žáka k učiteli je jen didaktickým nástrojem?

KDO JSOU (VÝVOJ IDENTITY K AUTONOMII)

ŠKOLA A INDIVIDUALITA

Charakteristiky dobrého učitele, které získáváme od dětí, svědčí o tom, že jim zdaleka nejde jen (a nejspíše ani v první řadě) o to, aby učitel uměl dobře učit, tak aby zvládly učivo bez velkého úsilí. Důraz na dobrý vztah učitele k nim, na přátelskost, vstřícnost jako by byl důrazem na bezprostřední emocionální kontakt, bez něhož by pro ně škola byla neúnosně byrokratická. Pro dítě, které vstupuje do školy na počátku školní docházky, je relativně neosobní charakter institucí dospělých s jejich relativně distancovanými a emocionálně neangažovanými pracovními vztahy něčím, s čím se dosud nesetkalo a co nemůže být schopno zvládnout. Na druhé straně pro učitele je

škola právě institucí, kde vykonává svoji profesi. Je tu tedy zřetelný počáteční rozpor, který se překonává jistou mírou familiarizace vztahu - tzn. částečným převedením interpersonálního vztahu učitel - žák na takovou bázi, která umožňuje dítěti relativně efektivně operovat s dosavadní zkušeností, jež pochází především z interpersonálních vztahů v rodině. (Pro zjednodušení tu pomijím zkušenost z mateřské školy, která pochopitelně urychluje počáteční adaptaci na školu i v této rovině.)

Požadavky, které se kladou na profesi učitele, jako je mít rád děti, mít pro ně pochopení, umět najít cestu k individualitě každého z nich - to jsou často požadavky na nalezení nezbytné míry familiarizace pedagogického vztahu. Každému je jasné, že učitelka v první třídě musí být spíše mateřský typ, mamina nebo hodná teta a děti ji musí mít rády, aby mohla dobře učit. Její autorita u dětí (a často i u rodičů) je tedy založena právě na kvalitě osobního vztahu.⁴⁾ Weber hovoří o takto založené autoritě jako o charismatické. Jejím protipólem je autorita opírající se o instituci a její pravidla, kterou označuje jako byrokratickou.

Zjevná opora (a někdy její nedostatek) počátečního učení v osobní vazbě na učitelku je naopak na druhém stupni stejně zjevně vystřídána posunem (nikoli ovšem absolutním) k neosobnosti vztahů, weberovsky řečeno, k byrokraticky založené autoritě učitele. Je ovšem to, co je zjevné, také pedagogicky správné? Není úbytek familiarizace vztahů na škodu? Je patrné, že děti se už bez ní dokáží obejít, ale nepřinesla by její vyšší míra také vyšší pedagogický účinek?

K následující úvaze nás přivedlo zamyšlení nad tím, proč děti v nižších ročnících školy užívají k oslovení spolužáků příjmení, případně přezdívek od příjmení velmi často odvozených. A proč zároveň pozorujeme obecný přechod k užívání křestních jmen v závěrečných ročnících základní školy.

Není užívání příjmení na prvním stupni implicitním nástrojem distanciací od rodinné situace?

Samozřejmě, původně (nebo vnějšně) může mít především technický význam. Příjmení je ve třídě silnější, jednoznačnější identifikační (poznávací) znak než křestní jméno. Ale to zároveň nese svůj význam symbolický: ve třídě je žák identifikován, tzn. je oslovován, je na něj ukazováno jinak než v rodině.

Učitelé nebo (v první třídě) spíš učitelky si zpočátku někdy stěžují, že děti jsou ještě moc hravé, neukázněné. Oslovování příjmením je sice na samém počátku školní docházky spíše výjimečné. Je-li však užito, pak je vždy zábleskem přísného nároku, v němž učitelka akcentuje právě neosobní pravidla školy. Může tak být i nástrojem, který pomáhá převést dětskou spontaneitu a hravost na nezbytnou školní kázeň a soustředěnost.

Vyplývá z toho, že tím škola potlačuje individualitu dítěte? Zdá se nám, že logika tu je spíše opačná. Zdůrazněná (ale nikdy ne absolutní) neosobnost instituce školy jakoby nerespektuje dítě v jeho spontaneitě, ale na druhé straně tím, že s žákem zachází nutně jako s individuem (už kvůli hodnocení a známkování), vyčleňuje a zdůrazňuje jiné jeho stránky, než na kterých stála jeho identita v rodině. Rozvíjí tak jeho individualitu - přinejmenším tím, že přidává nové atributy k jeho identitě, atributy, které jsou na rodině nezávislé.

Pro rodiče je to možná zřetelnější než pro učitele, a někteří reagují tak, že jakoby požadují na učiteli respektování individuality dítěte: jejich dítě je (není) takové a takové a je (není) třeba s ním zacházet tak a tak. Ale nepožadují vlastně respektování rodinné identifikace a rodinného zacházení, které by - zdánlivě paradoxně - neumožnilo identitu dítěte rozvinout?⁵⁾

Ve vztahu ke škole tedy patrně dítě rozvíjí nově svou identitu tak, jak by k tomu v rodině nedošlo, a tím se odpoutává od rodinných identifikací a emancipuje se od rodiny.⁶⁾ Děti to akceptují mimo jiné i proto, že např. příjmení či přezdívkou stávají jejich nový, vyšší status. Začínají rozlišovat dvě odlišné životní sféry s jejich odlišnými pravidly a odlišným pojetím identity. Toto rozdvojení určitě přináší zpočátku některé problémy, které jsou např. viditelné z rozpaků při situacích smísení obou světů. Situace jako použití intimního domácího jména učitelkou, setkání s učitelkou mimo školu za přítomnosti rodičů jsou z hlediska identity nejasné a mohou proto být pro dítě velmi nepříjemné. Postupně se však střídání rolí stává běžným a přispívá k vývoji distanciaci, ke schopnosti reflexe a ovládnutí vlastního já.

Uršula A.:

„No tak ...nevím, no. Tak vono třeba, když ty děti chodí do té školy, že jo, tak se samozřejmě chovají jinak v té škole než venku. Jako že tady...no, třeba aby je učitel neviděl...třeba já nevím, kamarádit s někým špatným nebo tak...“

- A to že se venku chovají jinak jako ...i mezi sebou a nebo k dospělejším nebo

„Ne...jako třeba...normálně, tak...i k dospělejším... Mezi sebou, no, to taky.“

- Takže myslíš si, že je to tak jako dost rozdělený? Teď jsem ve škole a jsem v roli žáka, do jisté míry hraju roli žáka. a teď jako padla ve škole, jsem venku a jsem trochu někdo jiný? - já vim, že nikdy ne úplně („No.“), ale trochu někdo jinej! Takle?

„No tak, někdo to tak bere, jak kdy, no ale ... asi jo.“

- A u sebes to takle cejtila?

„No tak...dřív tolik ne, ale teď spíš jo, protože před těma zkouškama, že jo, abych něco věděla. Abych tam nepřišla na zkoušky a neseděla, protože jasný, když bych třeba se chovala tak jako venku, tak že bych z té školy toho moc neměla.“

- Takže se v té škole tak jako sama sebe držíš jako víc. jako se ukážuješ a tak, jo?

„No, snažím se ovládnout.“

Zároveň ovšem se v procesu školního zprostředkování emancipace od rodiny posiluje identifikace dítěte jako člena rodiny (a v normálním případě také identifikace „se svou rodinou“). Již užívání příjmení přece odkazuje k rodině, srovnání s ostatními dětmi artikuluje odlišnost vlastní rodiny a její jedinečnost atd.

Jde vedle dialektického pohybu „distanciaci od rodiny a zároveň zvýraznění spojení s ní“ také o pohyb ke zvědomění rodinných vazeb a identifikaci, o jejich přenesení na vědomou úroveň? Každopádně i na nevědomé úrovni by tento pohyb mohl přispívat k dořešení problémů oidipského období.

Z hlediska logiky uvedeného pohybu by se jevil jako logický i návrat k užívání křestních jmen v pubertě. Mohl by totiž představovat součást vývoje identity k autonomii. Jednou jeho podmínkou je integrace různých podob či poloh identity, umožněná (a vynucená zároveň) střídáním různých rolí.

Ve škole nabytá integrovaná identita, do značné míry nezávislá na rodině, již dále nepotřebuje vnější potvrzování prostřednictvím zřetelně nerodinného oslovení.

Druhým předpokladem je tendence k dovršení emancipace od rodiny a k nabytí autonomie ustavením intimních vztahů, které zároveň respektují oidipské zákazy. Identitní vývoj, zprostředkovaný vývojem identifikací, se tu setkává s fyziologickým vývojem.⁷⁾

Míra familiarizace vztahu žák - učitel možná určuje, nakolik se na procesech mobilizace a identifikace podílí učitel. Čím více je vztah familiarizován, tím více může učitel zasahovat do rodinného působení, do jisté míry je částečně zastupovat až nahrazovat.

Někteří učitelé s charismatickým pojetím vlastní autority o to vlastně usilují, chtějí jakoby s žáky vytvořit rodinné vztahy. Kvazirodinný vztah považují za základ svého pedagogického působení. Některým však s familiarizací vztahu pracují diferencovaně a „dávkuji“ ji podle toho, nakolik podle jejich názoru ten který žák „náhradní rodinou péči“ učitele potřebuje. Jedno ani druhé ovšem neznamená, že míra familiarizace vztahu ze strany učitele a způsob práce s ní probíhá vždy na vědomé úrovni.

Familiarizace vztahu ze strany učitele může nabýt podoby, kterou bychom mohli označit jako terapeutizaci vztahu. Profesionální kvalifikace a ambice učitele může vést k takovému pojetí pedagogického vztahu, při němž se učitel považuje za „profesionálního rodiče“, jehož úkolem je napravovat chyby a nepříznivé působení odborně nekvalifikovaných rodičů skutečných.

Čím méně je vztah familiarizován, tím více má působení učitele podobu byrokratické autority (v tom smyslu, jak rozlišení charismatické a byrokratické autority používá Weber). Je především odborníkem na obor (předmět) a na jeho „překlad“ dětem. Tuto polohu bychom mohli označit jako didaktizaci pedagogického vztahu. Didaktizace ovšem nemusí nutně znamenat být odborníkem jen na předmět a nezajímat se o individualitu žáka. Psychodidaktika pracuje nutně s možnou individualizací didaktických problémů. Musí např. přinejmenším chápat, že existuje možnost relace mezi obsahem učiva a individuální biografií, že tedy vědecký význam obsahu je nejen zprostředkovan širším kulturním významem (který zahrnuje „laické verze“ oboru), ale má dokonce různý osobnostní smysl pro různé děti. Přitom se tento různý smysl zdaleka nevyčerpává různými představami o pragmatickém užití poznatků z oboru, ale může být zprostředkovan velmi složitě hlubinnými nevědomými procesy.

Didaktizovaný vztah ovšem znamená, že pochopení těchto vazeb je využíváno nikoli k pokusům o kvaziterapeutické intervence, ale k pokusům o takovou prezentaci učiva, která by umožňovala obejít blokády, vytvořit efektivnější zprostředkování, navázat pozitivněji na existující smysl konceptů pro žáka, jak se možná objevuje v jeho prekonceptech apod.

Míru familiarizace vztahu ovšem určuje také žák. Předpokládáme, že s věkem se míra familiarizace snižuje, tzn. mění se intraindividuálně. Zároveň však může být značně odlišná u různých dětí, tedy proměnlivá interindividuálně. Tato skutečnost má patrně složité souvislosti s rodinnými identifikacemi, s uspokojováním potřeb vývoje identity v rodině a s možným kompenzačním působením učitele.

Některé konflikty ve vztahu mezi učitelem a žákem mohou pak být založeny na jejich odlišné míře familiarizace vzájemného vztahu. Takový nesoulad by mohl mít dvě typové podoby:

1. „Vlezlý žák“, kde míra familiarizace je ze strany žáka vyšší než ze strany učitele. (Ne každý případ, kdy je žák označen za vlezlého, však musí mít tento základ.)
2. „Nevděčný žák“, kde míra familiarizace vztahu je naopak vyšší ze strany učitele. (Opět ne každý nevděk musí být tímto případem.)

K ČEMU JE ŠKOLA

Zajímavé je, že v rozhovorech nenacházíme výroky, které by svědčily o tom, že děti spojují školu se svým psychickým vývojem v tom smyslu, že by školní učení nějakým způsobem ovlivňovalo jejich mentální či intelektový růst, rozvoj jejich schopností. Spíše naopak. Tak jeden chlapec o své představě, jak by učitel měl co nejlépe připravit na přijímačky z matematiky, říká: „...*těm dětem, co jdou na přijímačky, tak bych dal podle těch přijímaček, co budou ty příklady (...) prostě probral bych všechno učení od pátý třídy.*“ Kdežto oni postupují podle učebnice deváté třídy. „*A podle mě devátá třída, teda učebnice je okopírovaná učebnice z osmý třídy.*“

Absentuje tu jak představa toho, že intelektuální náročnost příkladů z páté třídy je pod úrovní jeho současné mentální výkonnosti, a konsistentně s tím se nepředpokládá možnost, že matematika z vyšších tříd zahrnuje učivo nižších jako samozřejmý předpoklad, s nímž se pracuje implicitně.

Představa výsledku učení tedy jakoby pro děti měla jen tvar sumy poznatků, vědomostí, v lepším případě dovedností, v níž pro některé jsou poznatky jen jaksi naskládány vedle sebe, bez hierarchického uspořádání.

Václav C.:

„...*kdybych se měl mořit na gymplu, to by se mi nechtělo... Ne mořit... když teďka vidím bráchu, co má toho učení, že je to vlastně znovu to samý, to, co se bralo na základní škole, akorát je to mnohonásobně rozšířený, tak se mi zdá, že je to takový... nebo prostě jsem rád, že jsem se tam nedostal.*“

Svůj psychický vývoj pak reflektují spíše jako růst cílevědomosti, vůle, důslednosti, vědomí souvislosti cíle a prostředků, které k němu vedou, a ochoty přijímat tlak a argumenty dospělých - učitelů a rodičů. Jednou z linií změny jejich dětské identity v dospělejší jako by byl proces, v němž původně vnější agens přinucení k učení je interiorizován ve vnitřní sebepřinucení.

Škola jako instituce je předmětem mnoha výhrad, ale prakticky nikdy není zpochybněna totálně. Odpovídá to přibližně postoji, který jsme v jiné části našeho výzkumu při analýze dotazníkových dat označili jako skeptickou akceptaci.

Když se v rozhovoru dostaneme k otázce, která nějakým způsobem formuluje problém „k čemu je vlastně škola dobrá“, pohybují se výpovědi o tom v následujících okruzích.

Nezpochybnitelná je úloha trivie - číst, psát a počítat. Zároveň ale žák cítí většinou takovou odpověď jako banální a nikoli úplnou. Otázka po smyslu školy vyvolává rozpaky, vůbec není samozřejmá, právě proto, že škola tak samozřejmá je. Nejčastějším

velením je diskurs o „základech“: o tom, že škola dává základy - tedy kromě trivie základy předmětů, oborů, oblastí vědění apod. Tyto základy jsou potřebné z různých důvodů, respektive jejich povaha je různá.

Jsou to základy, které potřebuje každý, každý by je měl znát jako kulturní člověk, jako příslušník naší kultury.

Děti také mluví o základech potřebné pro praktické užití v pozdějším životě, ať už má člověk jakoukoli profesi. Poskytují základní přehled a orientaci ve světě, aby člověk mohl fungovat v každodenním životě.

A pak jsou také základy potřebné pro to, aby člověk mohl učinit svoji volbu. Ve škole tedy zjistí, které základní obory lidské činnosti existují, ke kterým se hodí a které ho baví.

Význam trivie nezpochybňuje nikdo. Ve všech aspektech toho, co jsou „základy“, však najdeme rozmanité a protichůdné názory a úvahy o tom, co akademická věda shrnuje pod pojmy „obsah a rozsah učiva“, „základní struktury“, „diferenciace“ apod.

Další funkce sice už nevystupuje přímo jako explicitní odpověď na otázku, k čemu škola je, ale je v rozhovorech zřetelně obsažena. Jde o to, že základní škola má také připravit na školu následující, má umožnit „někam se dostat“. Jen okrajově se to kryje s předchozím aspektem „základů pro volbu“ - tam jde o orientaci k subjektivně optimalizované volbě vzdáleného cíle, zde nejčastěji o konkrétní přípravu k překonání první překážky při dosahování tohoto cíle: základní škola jednak vystavuje atest o tom, že ji žák absolvoval a na jaké úrovni, jednak má připravit k „přijímačkám“. To jsou dva základní aspekty problému „někam se dostat“.

Mezi dospělými najdeme diskuse o tom, jak základní škola připravuje děti na nároky školy střední - většinou vedené s obligátní porovoluční kritičností vůči škole a učitelům. Mezi dětmi ovšem takto vedený diskurs prakticky nenacházíme. Je u nich vidět očekávání, že střední škola nebo učiliště - to bude úplně něco jiného, ale nepovažují to za něco, co by nebylo v pořádku. Jako by základní škola symbolizovala dětství a přechod na vyšší školu je zároveň přechodem k dospělosti - jsou očekávány např. vyšší nároky a povinnosti. Někdy je tento očekávaný zlom formulován velmi zřetelně.

Na jedné straně jako by si někteří vědomě užívali posledních měsíců, kdy jsou pod ochranou privilegií dětství.

Radek A.:

„*Já nevím, no, prostě, jako v mateřský... My po sobě s klukama házíme třeba houbou nebo takhle, nevím, no... Já si ale myslím, že kluci takový většinou bejvaj.*“

Na druhé straně je tentýž kluk přesvědčen, že na obchodní akademii to už bude jiné - tam už se s nimi „nebudou piplat“.

U těch, kteří jdou na gymnasium či střední odbornou školu, je do budoucna očekáváno také více učení. „*No vono to není zase tak jako hrozný na tý základce, jako asi potom je to horší na tý střední škole, tam se asi musí doopravdy učit.*“

Pokud děti - spíše výjimečně - kritizují nízké nároky na základní škole, pak právě ve vztahu k tomu, jaké vytvořila podmínky pro úspěch u přijímaček. Tak může být neúspěch u přijímaček přičítán tomu, že učitelé byli „hodní, málo přísní“, že nepřipravovali žáky na přijímačky dost systematicky a důsledně.

V závěru školní docházky viditelně děti vztahují to, co jim škola dala, co je v ní baví a co nebaví, k plánům do budoucnosti. Ovšem vize vlastní budoucnosti je součástí konstrukce osobní identity. Na první pohled to trochu připomíná naše zjištění z výzkumu studentů Pedagogické fakulty.⁷⁾ Studenti hodnotí kvalitu přípravy na fakultě prizmatem své vize příští profesní identity. U dětí je ovšem situace mnohem méně zřetelná. Vize budoucnosti není příliš artikulovaná, někdy není vůbec rozvinutá v nějak konceptualizované podobě. Zatímco u studentů jde o značně strukturovanou vizi profesní identity, jde u dětí často spíše o nejasné tušení, málo strukturované plány. Jeho vztah ke školnímu učení je podobně málo členěn. Nachází svůj výraz nejčastěji v tom, co označují za potřebné, užitečné, hodící se pro ně, co budou v životě potřebovat nebo možná ještě častěji v odmítnutí některých obsahů školního učení za pro ně nepotřebné a neužitečné.

V některých případech je tento vztah učení k projektu budoucnosti (který je sám neartikulovaný) natolik nezřetelný a zastřený, že se omezuje na konstatování „mě to prostě baví (nebaví)“. V nejméně rozvinuté formě je projekt budoucnosti vymezen spíše tím, co určitě nechcejí a neplánují - ostatní je třeba brát tak, jak to život přinese.

Nicméně je na tom zajímavé právě to, že „baví - nebaví“ je k projektům „já v budoucnosti“ vztahováno. Vyjádření o tom, co žáka baví či nebaví, je tedy třeba analyzovat také jako určení vlastní identity. Analogicky můžeme soudit, že její vidění (ne)bepečetí má často spíše podobu toho, „kdo určitě nejsem či nechci být“ než artikulovaného obrazu toho, „kdo jsem či být chci“.

Mohlo by to být vysvětlení, proč často považují děti vyjádření „mě to baví“, „prostě mě to nebaví“ za jakýsi konečný argument v diskusi. Její pokračování by se už explicitně dotýkalo jejich osobní identity. „Mě to (ne)baví“ je odkaz k vlastní individualitě a obhajoba práva na ni a v závěru základní školní docházky je asi běžně užíván.

Jitka A.:

„Třeba ta ekonomická škola, to je vlastně škola jako zaměření prostě, který si sama vyberu, který se mi bude líbit, takže mě určitě bude bavit a určitě se budu ráda učit.“

To je zajímavá formulace. Jasně je tu koncipován přechod k pozitivnímu cyklu v závislosti na vlastním výběru, tedy na možnosti projevit vlastní individualitu. Tento projev pak pro ni jakoby paradoxně vytváří závazek, že ji to bude bavit. Tato dívka (a to i na jiných místech) koncipuje jako jeden z článků (členů) pozitivního cyklu vlastní volbu oproti vnučené povinnosti jako součásti negativního cyklu.

Říci „musí tě to bavit“ znamená vlastně říci „musíš být někdo jiný“. Ke sportům o identitu a k vyjednávání o ní ovšem při intervencích dospělých skutečně dochází kladou-li v diskusích rodiče otázky „kdo si myslíš, že jsi?“, „kým chceš být?“, „co z tebe (takhle) bude?“, nejde vlastně o nic jiného. Zdá se příznačné, že takové otázky jsou v diskusích užívány jako nejdůležitější argumenty či apely v přímé proškolní mobilizaci ze strany rodičů. Že problém „baví - nebaví“ souvisí s citlivými otázkami sebepojetí je zjevné i z jiných souvislostí. Výše jsme zmiňovali existenci pozitivního a negativního cyklu učebního úspěchu a neúspěchu. „Nebaví mě to“ je členem nega-

tivního cyklu spojeného s neúspěchem. Při analýze dalších konceptů tohoto cyklu dospíváme k závěru, že ve výrocích, které s nimi operují, děti většinou externalizují příčinu neúspěchu. Chovají se do značné míry podle klasických schémat kauzální atribuce při neúspěchu: konstruují svou identitu převážně nebo zcela pozitivně.

Spíše výjimečně označení vlastní podstatné charakteristiky za příčinu potíží s učním jsme slyšeli od Jitky A. („jsem líná“). Její zkušenost s učením je výjimečná tím, že byla tři roky s rodiči v zahraničí, druhý a třetí rok vůbec nechodila do školy a učila se doma. Její výroky jsou snad také proto někdy netypické, přesto však u ní najdeme hodně z typického způsobu uvažování ostatních devátáků. Citujeme ji poněkud obšírněji, protože místy rozhovor jako by sumarizoval mnohé výše uvedené závěry.

Jitka A.:

„No a jak to teda budeš dělat s tím, když to bude náročnější a bude třeba víc... se učít?“

„No, já si myslím, že bych to zvládla. Já takhle... dyž mě třeba něco baví, tak jako se učím ráda a jako i rychle a docela dobře mi to jde. No ale jako já osobně považuju devátou třídu za ztracenou, protože si myslím, že nám to nic nedá a tak. Takže si jako ... mě to prostě nebaví, no.“

„A když jsi teď nastoupila do devítky, neměla jsi potíže?“

„Ne, to ne. To já jsem právě já bych řekla, že jsem se učila i víc než tady, protože (-Jo?) no, já jsem se vlastně naučila všechno za ten celej rok a musela jsem si to všechno pamatovat.“

„Kontrolovali tě pravidelně rodiče?“

„No...myslím asi takle, máma se se mnou učila pak už ten třetí rok, ale ten první rok jsem se učila sama.“

„Jak to...jak to třeba vypadalo, že se s tebou učila?“

„No...dělalý jsme si takovej rozvrh a třeba matematika. Tak jsme jako se podívaly, co tam píšou v té lekci, a tak jako vona prostě, že něco věděla eště z tý svojí školy, tak mi jako trochu se snažila vysvětlit. No a vono to v tý učebnici skoro jako skoro bylo vysvětlený, takže to bylo dost k ničemu, jsme si pak udělaly příklady náěk a“

„Počkej, že to bylo k ničemu říkáš, špatně vysvětlený v učebnici? nebo já jsem asi...tě neslyšel jenom dobře.“

„Ne, jako že v tý učebnici to bylo všechno vysvětlený (-Bylo.) No.“

„Takže se dalo podle těch učebnic ject.“

„No. Jenomže zase ne tak úplně, protože já jsem dostala z matematiky trojku jako jedinej předmět, protože asi voni se učili trošku náěk jinéj postup a tak a učili se jako víc přemýšlet, jenže já jsem...protože mně nikdo nic neřek, tak jsem všechno dělala mechanicky. Takže, to bylo dost blbě.“

„To vysvětlení toho učitele přeci jenom chybělo místama („Uhm.“), jo? A kde, kde myslíš, v kterým předmětu, že by...“

„Jedině v matematice, pak už bych řekla, že ne. (...) Možná eště čeština trochu, ale tam ty vostatní, to vlastně bylo jen naučení nazpaměť, to mi jako nedělalo potíže.“

„To je... vobčas taková úvaha, jestli by vlastně děti ...jestli je ta škola úplně nezbytná, jestli by se nemohly učit samy.“

„No to asi by...šlo. Byly by pořádný učebnice pro samouky a třeba jednou za měsíc kdyby se šly dělat zkoušky nebo kdyby se šli jako učitelé jich přeptat těch, jak to uměj...tak bych řekla, že by to šlo.“

- (...) Představ si, kdyby matka vodcházela taky na vosum hodin někam pryč a byla jsi na to úplně sama, myslíš, že by to šlo?

„Já bych řekla, že by to šlo. (-Jo?) No. Pokud se týče třeba přírodopisu a tak by to šlo, ale ta matematika ne. Ta jediná bych řekla, že ne.“

- A...to znamená, ty si myslíš, že bys to zvládla. Kdybys takle, jak znáš děti ze třídy dneska, v tý devítce, kolik z nich by to zvládlo taky?...

„Bych řekla málo...tak čtvrtka.“

-Čtvrtka. A na čem by to záviselo? (...) ...kdo by to zvlád a kdo ne? Jako podle čeho třeba.

„No tak...určitě by to zvládla Klára U., protože je jako chytrá a řekla bych jako, že se dovede přimutit, a určitě by to nezvládnul (směje se) Norbert K., kterej podle mě...já nevím, spíš by to nezvládnul.“ (...) „Bych řekla, že to je rozdíl v nadání a taky jako v přinucení, že třeba vona by se přinutila a von asi těžko.“

Jinde:

- To je zvláštní, že ty na jednu stranu říkáš, že..že by ses dokázala přimutit. Že to zvládáš, a na druhou stranu tvrdíš, že jseš líná, že tě to moc nebaví učit.

„No, mě jako baví se učit, jako já nechci říkat, že jsem jako nějaký šprt, to určitě ne, ale právě mě třeba baví některý předměty jako...třeba nedělá mi vůbec problémy se učit ani nemám jako nechuť se učit...“

Jaký je tu rozdíl oproti onomu obvyklému „neleze mi to do hlavy“, „nebaví mě to“? Jitka A. vlastně několikrát kolísá. Když ona říká „nebaví mě to“, je to spíše omluva pro to, že „se na to vykašle“. Zároveň je ale jasné, že je to omluva nedostatečná, že je třeba lenost překonat. Jinde totiž např. sama sebe řadí k menšině dětí, které se dokáží přinutit k učení. Výrok „nebaví mě to“ není pro ni výrok, který by bránil její individualitu. Je to jen přiznání dočasné slabosti, kterou si toleruje a má ji pod kontrolou: ví, že se umí přinutit a má dobrou paměť.

Její kolísání je patrné i z následujícího. Najdeme u ní jeden z nejstrukturovanějších projektů budoucnosti, který působí dojmem vysoké cílevědomosti. Zároveň se ale nezříká dětského ideálu snadného učení: chce dělat, co jí baví a ví, že jí to půjde dobře, bude to snadné, nebude se k tomu muset nutit.

Je z toho patrný pocit, že je strůjcem svého štěstí, mohla by a dokázala by leccos. Její projekt má charakter vědomého výběru z mnoha možností - může všechno, ale volí to nejpráhovější, co jí bude bavit. Její přiznání „jsem líná“ v tomto kontextu nijak neohrožuje její sebepojetí - naopak docela dobře ladí s celkovým dojmem určité marnivosti.

Žák, kterému „to neleze do hlavy“ je v jiné situaci. Většinou se domnívá, že by se mohl učit lépe, kdyby o to stál, ale to by na druhé straně přineslo nežádoucí ztráty. Odkaz neúspěchu na atributy učiva je mj. výrazem neochoty ke změnám v aktivitě a způsobu trávení času ve škole a zejména mimo ni, resp. výrazem jejich nepřijatelnosti.

Je to logické: když mi to neleze do hlavy, musel bych to tam s úsilím cpát. To je málo přijatelná představa, protože je nepřírozená. Je v rozporu s implicitní koncepcí standardní aktivity. Navíc je s tímto nepřírozeným úsilím spojen koncept šprta, který např. nechodí ven, zajímá se jen o učení, je izolován od ostatních apod..

Je pravděpodobné, že v průběhu školní docházky se konstrukce identity žáka odehrává v poněkud jiných polaritách než v jejím závěru. Logicky tu není nijak zřetelně přítomen nebo přinejmenším akcentován projekt budoucnosti. Diskurs o tom, jaký šprt je, se mnohem více týká jeho současné školní a neškolní aktivity. „Být nebo nebýt šprt“, „šprtat se nebo nešprtat“, „sedět doma nebo chodit ven“ jsou patrně velmi důležité dimenze žákovské identity. Ve vztahu k nim se vyjednávají s dospělými aktivitami spojené s middlegroundovými⁹⁾ polaritami „dobry - podprůměrný žák“ či „dobry - špatný prospěch“. Vyjednává se pochopitelně v závislosti na úspěšnosti v jednotlivých předmětech. Ta spoluurčuje identitu žáka v termínech toho, co mu jde a co ne, a vyúsťuje v to, co pro něj je a co není, k čemu se hodí a k čemu nehodí, co pro něj zůstane cizí a co mu je přinejmenším užitečné.

Posun od typicky dětské žákovské identity k její dospělejší podobě počítající s budoucností byl u našich devátáků naznačen např. na některých popisech rozdílů mezi osmou a devátou třídou.

Gusta J.:

„Jak to, že teď se ti to podařilo zlepšit a loni jsi s tím měl potíže?“

„No to nevím, no. Jsem se do toho dal asi teďka. Vono to bylo... my jsme se spíš s kámi - s kamarádama jsme se spíš předháněli teďka, kdo to bude mír lepší.“ (...) „No, mně to tak přišlo, že se spíš chlubíme, kdo to má lepší.“

- Teďka v tý devítce jako, jo?

„No.“

- A dřív to takle nebylo jako, jo?

„To ne.“

V některých případech naznačují však rozhovory další složitou oblast vývoje identity. Občas velmi zřetelně do něj vstupují procesy rodinné identifikace. Na přímý dotaz většinou odmítají představu, že by měli nějaký dospělý vzor, s nímž by se ztotožňovali jaksi globálně. Nanejvýš připouštějí, že v něčem by se chtěli podobat některému populárnímu zpěvákovi nebo filmovému herci. Přesto se zdá, že každý z nich v nějaké podobě ve vztahu ke své volbě na konci základní školy - volbě školy, profesie, ale i okruhu společenských kontaktů a životního stylu, řeší otázku: být či nebýt jako mí rodiče? Neřeší ji však vlastně, aniž by často o tom věděli, již mnohem dříve? Nejspíše ano. A je zřejmé, že i tady musíme hledat odpovědi na mnohé otázky o tom, jak se děti učí.

POZNÁMKY

⁹⁾ Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, PedF UK (Supplementum 69) 1991.

²⁾ Při analýze dotazníkových dat, kterou jsme prezentovali v minulém výzkumném zprávk, jsme mj. zjistili, že děti se slabším prospěchem častěji nevěděli, jaké vzdělání mají jejich rodiče.

³⁾ Statistickou podporu pro úvahu o souvislosti zájmové mobilizace s mobilizací pro školní opěť můžeme najít v analýze dotazníkových dat. U žáků s lepším prospěchem a se záměrem dosáhnout vyšší vzdělání jsme našli významně častěji aktivní způsob trávení volného času.)

⁴⁾ Není patrně náhodné Kučerovo zjištění ve výzkumu studentů Pedagogické fakulty, že k charismatickému typu autority v pedagogickém vztahu tendují spíše studenti učitelství prvního stupně ZŠ.

⁵⁾ Osobní identitu rozvíjí neosobní instituce. Není tohle tajemství tradice tvrdé, od rodiny odloučené výchovy pro děti z aristokratických rodin - v Anglii stejně jako v Tibetu? Naopak, Věra Semerádová zjistila (na jiném místě této zprávy) u učitelů jedné ze škol, že jedním ze základních požadavků romské rodiny na školu je, aby škola byla na dítě hodná.

⁶⁾ Vědomě tu používáme termínu identifikace střídavě v obou jeho významech: 1. to, podle čeho je dítě identifikováno, znaky jeho totožnosti, 2. to, s čím se identifikuje, ztotožňuje. Vztah a vývoj obojího tu nejsme schopni diskutovat, zdá se nám však produktivní pracovat s oběma významy jako s dvěma stranami téže mince. Obecně jde pochopitelně o proces sociální konstrukce identity v dialogu mezi tím, jak traktuje svoji identitu žák a jak je traktována druhými.

⁷⁾ Není to nijak náhodné, kultura má k dispozici řadu mechanismů a pravidel, jak logiky obou pohybů zajistit - např. pravidla týkající se toho, s jak velkými dětmi je vhodné se ještě mazlit.

⁸⁾ Pedagogická fakulta očima studentů. (Výzkumná zpráva.) Praha, ÚPPV PedF UK 1993.

⁹⁾ Pojem „middleground“ se užívá v etnografické literatuře o škole ve smyslu jako hosi průniku dvou školních subkultur - učitelské a žákovské.

¹⁰⁾ Poněkud prohloubené a posunuté pojetí této problematiky a její systematické strukturační lze nalézt v našem sdělení „Učitel v žákovském diskursu“ (In: Pedagogika, 1994, 4. s. 347 - 354).

ZKOUŠENÍ OČIMA ŽÁKŮ

OLDŘICH ČÁLEK

OBSAH

Úvod

Prožívání zkuškové situace

Známkování

Úloha zkoušejícího

Zkouška podle přání žáků

Závěr

Záležitost zkoušení a známkování se stala jedním z horkých témat diskuse okolo školní reformy po r. 1989. Názory odborníků i laiků se značně různí, uvádějí se často navzájem protichůdné argumenty pro i proti. Jako reakce na hrubě deformovanou praxi minulého období se však vcelku ukazuje tendence, smysl a význam zkoušení a známkování spíše zpochybňovat. Zejména z kruhů tzv. pedagogicko-psychologického poradenství se ozývají hlasy, požadující, aby se psychika žáků maximálně šetřila a zkoušení a známkování byl odňat jeho akcent při hodnocení žáků. Rovněž „alter-nativnost“ některých nestandardních vzdělávacích koncepcí spočívá převážně v nená-ročnosti, manifestující se mj. v eliminaci či oslabené roli zkoušení, resp. známkování.

Málokoho však zřejmě napadlo, zeptat se samotných žáků dnešní české základní školy, co v souvislosti se zkoušením a známkováním prožívají a co si o něm myslí. Školně neúspěšné děti ovšem své „mínění“ vyjadřují již svými obtížemi a zajisté především během poradenského či dokonce pedopsychiatrického vyšetření. Avšak jak zkoušení a známkování prožívají žáci, kteří se pod tuto „lupu“ nikdy nedostali a základní školou procházejí víceméně bez nápadností? Z metodologického hlediska je ovšem možné proti přepínání pozornosti, věnované výpovědím samotných žáků, vznášet námitky. Zajisté si lze představit dlouhodobý rozsáhlý experimentální srovnávací projekt, který by tyto otázky zkoumal v kvantitativně statistickém duchu. Avšak prakticky málo použitelná odtažitost takových projektů a jejich výsledků nás odkazuje k tomu, aby se zkoumání provádělo v „termínech“ bezprostředních kvalitativních škol-ních situací a interakcí.

Je ovšem iluzivní si myslit, že do školního prostředí můžeme vstoupit bez všech předpojetí a očekávání. Je-li tomu nezvratně tak, je tedy žádoucí tyto své pozice a ho-rizonty pohledu podrobit autoreflexi a pokud možno je sdělit předem. (Neméně žá-doucí by však byla vnější kontrola na způsob supervize, která by byla schopná skryté předpoklady určitého výzkumníka nebo projektu atd. odhalit a vyložit.) Naznačené prekoncepce totiž hluboce ovlivňují badatelský přístup a určují jeho výsledky, ze-jména pak jejich výklad, který je ostatně již součástí samého pozorování, resp. dota-zování. Z těchto důvodů lze pokládat za vhodné sdělit, že k dotazování žáků stran zkoušení a známkování jsem přistupoval s následujícími názory, které jsem se ostat-ně pokusil obšírněji formulovat jinde: Zkoušení a známkování je neoddělitelnou sou-částí zavedeného globálního společenského diskursu, zaměřeného na výkon jako nej-vyšší hodnotu. Z tohoto hlediska je v nějaké podobě nezbytné. Jde o zátěžovou škol-ní situaci, kterou však lze využít výchovně směrem k pěstování odolnosti žáka. Toho se dá dosáhnout s pomocí kultivace pedagogů a jejich chování ve zkuškových situ-acích. Tato kultivace by měla být součástí jejich profesní přípravy. (Další podmíne-nosti mého přístupu vyloučily dále. Mj. se ukáže, že nejsem odpůrcem výběrových škol, ani elity, třebaže si myslím, že „výkvět vzdělanosti“ má i svou odpovědnost za druhé a k ní má být veden.) Záměrem mého dotazování bylo dozvědět se něco kon-krétního o tom, jak žáci prožívají situaci zkoušení a známkování, jak jí rozumějí a zda si dovedou představit, že by mohlo dojít k nějakým změnám školní praxe v této oblasti.

Explorace se prováděla v rámci rozhovoru, který zahrnoval i další témata ze „škol-ního života“. Příslušné otázky, resp. uvozovací věty nebyly formulovány jednotně, ale v souvislosti s kontextem, tak aby zněly víceméně nenásilně. Podle potřeby pak vyplývaly doplňující otázky, empatické poznámky, povzbuzující rozšíření výpovědi apod. Z mé strany byl rozhovor laděn zájmem a pochopením, resp. projevy, stojícími spíše „na straně žáka“. O prve uvedených momentech jsem chtěl zjistit něco jednak všeobecně, jednak zachytit případné interindividuální rozdílnosti.

Dotazovaní žáci v žádném případě netvoří reprezentativní vzorek. Pocházejí z os-mého, tj. závěrečného ročníku jedné pražské školy s rozšířenou výukou cizích jazy-ků. Jde o školu víceméně výběrovou a atypickou. K výběru žáků zde dochází mno-hostupňově: počínaje již specifickým socio-kulturním rázům rodin jejich původu, přes přijímací řízení do 3. ročníku, až po odchody žáků, kteří nestačí. (Toto rodinné pro-středí je charakteristické podnikavostí a průbojností rodičů, jejich vysokou kvalifika-cí v soudobě konjunkturálních oborech, příslušným příjmem, silnou výkonovou mo-tivací, jakož i natolik příznivým vztahovým klimatem, že se tato motivace přenáší také na děti.) Tyto děti vykazovaly ctižadostivé, ale patrně reálné další studijní a pro-fesní záměry. Přes tuto cílevědomost však z rozhovoru nevyplývaly nápadnější cha-rakterologické deformace, které jsou žákům „elitních“ škol zhusta předpojatě připi-sovány. Jde tedy o vzorek značně specifický, spíše jen o předběžnou „sondu“ do na-značené tematiky.

V tomto sdělení budu klást důraz především na individuální, resp. typové charakte-ristiky vlastních výpovědí žáků o dané tematice. Při jejich kvalitativním, tj. výklado-vém vyhodnocování bych se přitom chtěl držet vlastní žákovy perspektivy, nikoliv měřítek pedagogických, resp. psychologických norem a požadavků. Není ovšem možné opomenout základní skutečnost, že žák vždy již stojí ve specifickém kulturním a an-tropologickém nivó a to prostupuje i perspektivu jeho pohledu. V našem případě je v tomto smyslu nutné zdůraznit, že všichni dotazovaní žáci jsou s tímto nivó patrně srozuměni, nevyjadřují konflikt s ním a nevystavují do popředí odlišnost svého hle-diska od hlediska „dospělých“. (Což ovšem nevylučuje možnost, že se tak bude dít později.)

PROŽÍVÁNÍ ZKOUŠKOVÉ SITUACE

V souvislosti s prožíváním zkuškové situace se v našich rozhovorech nejčastěji objevila slovní spojení jako „jsem nervózní“, „mám nervy“ „mám trému“. Na doplňu-jící otázku, jak se to projevuje, žáci většinou uváděli určité tělesné příznaky jako „potí se mi ruce“, „jsem červený a klepou se mi ruce“, „třesou se mi kolena a hlas“. Naproti tomu přiznání, že zkušková situace zabrzdí, aby se vybavilo to, co se žák naučil, bylo jen ojedinělé. Zdá se, že hodnotové pozadí této zkuškové zátěže jeden žák na otázku „Jak se cítíš při zkoušení?“ výstižně vyjádřil slovy: „Jedno mi to není, jsem takový nervózní, takový jiný to je.“ (Pověz víc.) „Takový nepřijemný pocit. Mu-sím něco dokázat, a nejistota jestli to udělám nebo neudělám.“ (Co se přitom

s člověkem děje?) „Nevím. Prostě když o něco jde, tak člověk cítí, že musí něco dokázat.“

Avšak vyskytl se i typ žáka, který sice zkoušení v oblíbě nemá, ale tréma zde nehráje roli. Byl zastoupen jak chlapcem, tak dívkou. Šlo o jedince s vysokou sebedůvěrou a profesní ctižádostí. Dotyčného chlapce lze označit jako „inteligentního rváče“, který se dost často dopouští násilí na spolužácích (i mladších žácích) a nebojí se zkoušení, nýbrž „kázeňských postilh“. Je dominantní, své násilné zásahy zdůvodňuje věcí cti. O zkoušení říká: „*Je to zajímavé, ale před zkoušením jsem nikdy nebyl nervózní.*“ Dívka tohoto typu bez trémy se vyznačuje zaměřeností na umělecký obor (zpěv), spojený s předváděním vlastní osoby. Je i vizuálně atraktivní a jaksi se již vymyká z dětského prostředí. Na otázku, zda mívá trému, odpovídá: „*Moc ne. ... Já se nebátím, že bych se to naučila a pak zapoměla jak začít. To se mi nikdy nestává. Spíš se bojím, že se to musím učit, když mě to nebaví.*“ (Z této výpovědi, zdá se, plyne, že žákyně zaměňuje strach a nezájem; je to věc nedostatečné schopnosti sebereflexe, anebo něco osobnostně ještě závažnějšího?)

Pozoruhodná je však „dynamika“ prožívání zátěžové zkouškové situace. Žáci a žákyně, sdělující, že trpí „trémou“, většinou uvádějí, že po fázi silné trémy před zkouškou a na jejím začátku zpravidla dochází k uklidnění a soustředění na výkon. Nicméně některá sdělení naznačují, že se vyskytuje typ žáka, u kterého zkoušková úzkost trvá až do konce výkonu.

Výpovědi žáků a žákyní ostatně mluví samy za sebe: „*Třeba před písemkou, to jsem nervózní, ale pak když už začnem psát, už se to trochu uklidní. ... Před tím než mě (učitelka) vyvolá, to se bojím, ale potom už to jde.*“ „*Před téma písemkama se strašně bojím vždycky. I když to umím, tak mám nervy (úzkostně zadrhnutí hlasu). (Jak se to pozná?) Že mám trému, než to napíšu.*“ „*Mně se hrozně třesou kolena a hlas, hlavně. A pořád dělám něco s rukama nebo tak. A potom třeba jak začnu, už se to uklidní, pomalu.*“ „*Na tu hodinu se bojím, že zazvoní a přijde ten učitel a začne vyvolávat.*“ „*Jedno mi to není, jsem takový nervózní... Snažím se, abych to napsal. A když mi to nejde, vím, že to neudělám, a když mi to jde, tak jsem v klidu.*“ „*...třeba zkoušení u tabule, to je pro mě dost špatný. ... Myslím, že ústní zkoušení je proti mému dobru. ... Mám trému. Já třeba to umím, ale zapomenu to, když jsem zkoušená. Strašně se mi to plete. Mně se klepou ruce, jsem strašně nervózní a tu látku nějak zapomínám. Ale pak si na ni vzpomenu, když to píšu. A když si vzpomenu, už přestanu mít trému. A při ústním zkoušení ta tréma nepřestane, dokud nedostanu známku.*“

Mj. zde však stojí za povšimnutí to, že někteří žáci snášejí hůře písemné zkoušení, zatímco druhý typ spíše zkoušení ústní. Příznivci písemného zkoušení míní, že „*při písemce se to může promyslet a pak je lepší známka*“. Zajímavou představitelkou druhého typu je dívka, která svou preferenci pro ústní zkoušení zprvu zdůvodňuje tím, že se člověk takto „*učí formulovat své myšlenky*“ lépe než při psaní. Později ale spontánně přiznává, že při ústním zkoušení se „*dá i něco okecat*“.

Jako zvláštní problém se však jeví možnost být zkoušen kdykoliv a „bez varování“. Jak toto ohrožení snášejí naši respondenti? Zde jsou jejich slova: „*Písemné zkoušení to většinou říkají předem, ale v hodině, když vyvolávají k tabuli, to ne. To je takový*

útek. Když slyším své jméno, tak já vždycky úplně oči... jsem z toho vedle.“ „*To se dostatečně dělá v češtině. Přijdem do třídy a prý si napíšem diktát. A po diktátu se teprve řekne, že byl kontrolní. To mi vadí.*“ (A co přepadovky?) „*Já bych je dělala, kdybych byla učitelka.*“ Výpovědi jsou navzájem rozporné. Zatímco jeden žák sdělil, že na dané škole „*se moc nezkouší, spíš píše*“, jiná žákyně říká opak.

Pocit ohrožení z „přepadového“ ústního zkoušení však patrně souvisí i s tím, v jakých vztazích je konkrétní žák s dotyčným předmětem, popřípadě vyučujícím. Zajímal-li ho a je v něm „doma“, může být vyvolán kdykoliv, ale jemu se to právě nestává. Záleží však i na stylu vyučujícího. Často jsou údajně zkoušeni žáci, kteří soustavně ve škole chybí. Vyvolávání k tabuli je rovněž častější u těch žáků, kteří v písemném zkoušení nepodali přesvědčivý výkon. Bystrý žák také může vystihnout zvyky zkoušejícího a přizpůsobit se jim. Např. jedna žákyně míní, že „*ve fyzice bývá zkoušený každý, tak se učí, dokud na ni nedojde řada*“. Toto téma se ostatně nepřímo objeví i při té příležitosti, když žáci a žákyně budou líčit své představy o alternativních způsobech zkoušení.

ZNÁMKOVÁNÍ

V tomto úseku bude místo pro některé odpovědi na otázku, proč žáci a žákyně situaci zkoušení prožívají a hodnotí právě tak, jak bylo předvedeno. Z následujících výpovědí vyplývá, že motivem těchto způsobů prožívání a chování je školní známka. Avšak i ta má pro různé žáky a žákyně odlišný smysl a chová řadu možných významů. Tak jeden žák říká: „*Nejvíce samozřejmě se bojím, co dostanu za známku. To je v každý škole asi. ... Možná by to šlo, že by se třeba dělalo jiné známkování. Že by se ty děti nebály, že dostanou špatnou známku, třeba trojku, a už si to nebudou moct opravit a pak to dostanou na vysvědčení. A už se pak nikam třeba nedostanou.*“

Z výpovědi tohoto žáka se ukazuje, jak významově zatížená může být školní známka v 8. ročníku ZŠ. Dotýká se vlastně celé jeho budoucnosti, životní perspektivy. Nepochybně je tento jeho názor inspirován hodnotovým prostředím jeho domova a slovy rodičů. Avšak je patrné, že on toto mínění převzal za své a jeho ctižádost a motivace jsou již jeho vlastní. Jistý akcent neodvolatelnosti a nenapravitelnosti zde má až tragické zabarvení. Z uvedených výpovědí rozhodně nevane „dětská“ bezstarostnost, a je-li naivní, pak jen ve své vážnosti, alespoň v porovnání s tím, co „o životě“ ví dospělý člověk. Tento typ žáka se na první pohled jeví jako „bezproblémový“, pracovitý, cílevědomý atd. U učitelů bývá oblíbený. Avšak je také psychicky „křehký“. Sází vlastně na „jednu kartu“, z jeho slov je cítit úzkostlivost až úzkost. I jeho „životní cesta“ je úzká. Diskursu, který akcentuje výkon, se přizpůsobuje spíše pasivně, než aby si v něm hledal sobě vyhovující „dráhy“. Ukazuje se zde extrémně nesvobodná závislost na neosobním obecném mínění.

Jiný typ motivace, spojené se školním známkováním, představuje žákyně, která učinila následující přiznání: „*A potom mi to vadí kvůli rodičům, říct doma, že mám třeba čtyřku nebo pětku. To se mamka vždycky rozcílí. Ale taky mi to vadí kvůli mně,*

že jsem něco neuměla, to hlavně.“ Přání obstát při zkoušení se u ní váže na vzájemný vztah s rodiči, především matkou. V popředí stojí citový vztah a vlastně i touha po domácím bezpečí. U tohoto typu se otevřeně ukazuje, jak je zdánlivě tak „exaktní“ záležitost jako „kontrola školní výkonnosti“ vázána na zcela mimoškolní citové vztahovou sféru. Souvisí to ovšem s možnostmi motivace k učení vůbec. Dodává-li dotyčná dívka, že jí zkuškový neúspěch vadí kvůli ní samé a to především, hodnotím to jako zralejší způsob této motivace, neboť se váže na růst její samostatnosti a osobní odpovědnosti. Lze však předpokládat, že i zde existují určitá vztahová zprostředkování; jinými slovy, nabízí se otázka, proč této dívce záleží na tom, zda něco umí, nebo neumí. A z jakého důvodu svou hodnotu odvíjí právě od toho? (Teorii zvnitřňování původně vnějších norem zde nechávám stranou, protože vše nasvědčuje tomu, že realita bývá mnohem složitější.)

Mezi respondenty ovšem nemohl chybět typ, učící se jen pro známku. Dotyčná dívka to vyjádřila slovy: „Nejdřív jsem dostala kuli a pak teprv to opravila. ... Nevyhovovalo mi, že se musíme učit úplně zbytečné věci i nazpaměť. Věděla jsem, že to zapomenu, bylo to jen kvůli jedničce z písemky, jinak je to na nic. Byla jsem z toho naštvaná, že se to musím učit.“ Jde o touž dívku, která nemá trému a vystupuje tak sebevědomě a nezávisle. Se zkuškovým diskursem se zřejmě vůbec neztotožňuje, podřizuje se mu s odporem. Za důležité ostatně zcela subjektivisticky pokládá to, co jí zajímá v souvislosti s jejím uměleckým zaměřením. Ale má takovou „sebekázeň“, že si dokáže počínat víceméně svobodně, přispěje-li to k její dobré budoucnosti. Jiné její výpovědi, týkající se toho, jak se dokáže vyhnout nepříjemnému a riskantnímu zkoušení, naznačují, že tato její charakteristika souvisí s výchovnými praktikami její matky. Ta jí sice pro „riskový den“ ve škole omluví, ale pak se s dcerou látku učí. Je tedy otázka, zda „suverénní“ přístup této žákyně není nesen velkorysým, ale přesto zainteresovaným rodinným zázemím.

Vnitřně rozporný typ výkonové motivace vykazuje další žák, který tvrdí, že nepociťuje trému. Vypráví: „Mě rodiče do učení nikdy nenutili. Nanejvýš mi slibili nějakou odměnu. Tak já se učím vlastní vůlí. ... Ale já se učím takovým divným způsobem, že já si nechám dát špatnou známku a pak to všechno doháním, abych si to napravil, a to je v podstatě systém mého učení, protože já bez špatné známky se sám vlastní vůlí nedonutím, abych se učil.“ Tento žák se učí za odměnu a také zde se jasně ukazuje, jak je typ výkonové motivace spjat s řádem domova a se zaměřením rodinného života. Žák podléhá sebeklamu, že se „učí z vlastní vůle“. O několik vět dále však přiznává, že vůle k učení nemá (látka ho možná ani nezajímá). Teprve vnější neúspěch ho prý povzbudí. (Jeho navenek velmi upřímná slova lze ovšem vyložit i jako vychloubání, resp. dodatečně „efektní“ zdůvodňování utrpěných zkuškových neúspěchů.) Tento žák má zřejmě značné intelektové potenciály, ale vzdělání patrně chápe čistě účelově. Vzhledem k tomu, že se po jiné stránce jeví jako „mocenský typ“, bude v budoucnu směřovat spíše k roli manažera než specializovaného experta.

A na závěr této části poněkud pythiatické sdělení jedné žákyně: „Taky záleží na tom, jak se známkuje. Někdy je to divné. Mám třeba v žákovské dvě jedničky a na vysvědčení pak dvojku (z fyziky). To je divné. Samozřejmě to (učitel) může brát i tak,

co si o tom žákovi myslí, ale... Nevím, no. Znamky jsou prostě takové, že potom se ten tak bojí, že dostane špatnou známku.“ Ukazuje na typ žáka, který ve vztahu ke známkování zakouší pocity marnosti, i když je vlastně prospěchově na výši. Dvojka je již „špatná známka“, zejména když z dílčích zkoušení je výsledek lepší a svědčí o enormní snaze. Ale právě v daném předmětu, tj. ve fyzice je něco, co se nedá naučit nazpaměť. Učitel na to zřejmě klade akcent a dotyčná žákyně o tom ví. Zároveň zde již známku učitel pedagog vystupuje jako veličina, která nevypočitatelně určuje průběh zkoušky a její výsledek. To bude tématem další části.

ÚLOHA ZKOUŠEJÍCÍHO

Počínání zkoušejícího při zkoušení je ovšem nedílnou složkou této situace. Reálně ji nelze odtrhnout od celého jejího kontextu. Navíc lze bez nadsázky říci, že zkoušející zde má bezprostředně úlohu určující. (Zprostředkovatelsky tu ovšem neméně působí především mimoškolní činitelé, jako je očekávání ze strany rodičů, cílevědomé směřování k životnímu uplatnění, sebeúcta dítěte atd.) Na zkoušejícím však bezprostředně záleží, jak situaci zkoušení „zaranžuje“, tj. především to, jakým způsobem a z jakého stanoviska se dorozumívá, komunikuje se žákem. Mnohé ovšem závisí i na žákovi, avšak jde o vztah asymetrický, kde převaha „moci“ leží na straně zkoušejícího.

Jak tyto okolnosti zakoušejí dotázaní žáci a žákyně? „Zkoušení se bojí každý. Učitel má na to právo, že vyvolá toho žáka, dát mu pětku třeba...“ Původkyně tohoto výroku představuje typ dítěte, které se delegované moci pedagoga vstřícně poddává. Učitelka v jejích očích chová status neomezené „vrchnosti“, která vládne osudy dětí. To odpovídá v podstatě ademokratickému modelu naší školy, jak se dochoval z dob tereziánského osvícenství. Avšak lze rovněž opodstatněně předpokládat, že tato „odevzdanost“ dotyčné žákyně má své kořeny jinde, mimo školu. Podezření ovšem padá na rodinu, z níž pochází. To, že za málo demokratickou výchovu neodpovídá jen škola, je paradoxně naznačeno poněkud pomyslnou výpovědí jiné žákyně, která vztahově říká: „Ale kdyby třeba - mně se to teda ještě nestalo - ale kdyby učitelka věděla, že to neumím, a přesto by mě zkoušela, to by mě pěkně naštvávala. Že by prostě chtěla, abych dostala co nejhorší známku.“ (Na otázku psychologa, zda se to tu někomu stalo, dívka odpověděla záporně.)

Tato druhá dívka předpokládá jakýsi dvoustranný vztah „slušnosti“ mezi zkoušejícím a zkoušeným. Jako by dokonce chápala, že smysl zkoušení není v tom, žáka dopadnout při neznalosti a potrestat ho. Tento typ má zralejší sebeúctu a je vývojově dále ve své samostatnosti. Je ovšem otázka, jak došla k této „fantazii“ jako k určité možnosti, jejíž uskutečnění popírá. (Ostatně i toto popření se jeví zvláště právě v konfrontaci s výpověďmi některých spolužáků.) Tak náš „suverén“, který nemá trému, říká: „Já rozhodně se vždycky snažím zkoušení nějak obejít, přemluvit učitele, aby se nezkoušelo.“ U tohoto žáka se i v tomto směru ukazuje jeho průbojnost a snaha podílet se na rozhodování spolu s pedagogem. Na příslušnou empatickou náražku pokračuje: „Zkoušení mi nevádí, když ta učitelka to nedělá schválně a není zasednutá.“

(Psycholog: „To se stává?“) Žák: „Samozřejmě. Jedna paní učitelka, s kterou si hodně nerozumím.“ Když se však psycholog ptá, v čem zasednutí spočívá, žák ho opětá, kdy učitelka němčiny třídě oznámila, že se bude psát písemka poté, co sama byla týden nepřítomná, a žákům na jejich námitku opáčila, že si sami měli opakovat

To jeho spolužačka, která asi jako jediná z našich respondentů na dané škole není spokojená, sděluje více: „Učitelé jsou tu dost nespravedliví. ... V těch známkách. Třeba někdy zkoušejí a spíš vždycky toho, na koho jsou zasednutí, než toho kdo by to vůbec potřeboval. Některý jsou na mě zasedli.“ Zde se patrně ukazuje možnost subjektivního rozhodování učitelů o tom, kdo bude jak často zkoušený. Někteří žáci sdělili, že na „této škole“ se moc nezkouší. Byli to žáci, kteří podávali jednoznačný výkon. Zkoušení je ze strany učitelů chápáno jako povzbuzení motivace k učení. Je ovšem poněkud paradoxní, že právě žáci, kteří s ním mají emoční obtíže, bývají zkoušení vystaveni častěji. (Citovaná dívka předtím vypověděla, že „ústní zkoušení není pro její dobro“, protože při něm „má trému až do konce“.)

Že však může jít také o jiný druh zátěže, ukazují výpovědi dalších dotázaných. Důležitý je faktor časové tísně, kterou zkoušející vytváří. Tak žák, který se bojí, že kvůli špatné známce „nikam nedostane“, na otázku, jak může učitelka ovlivnit výsledek zkoušky, odpovídá: „Někdy ano. Třeba ne, že by to dal moc těžké, ale že to třeba řekne, že na to mám málo času, že si musím pospíšet, to dělá trochu nervy. Nebo když nám odpočítává minuty při písemce, to je takový blbý.“ Zde se ukazuje, jak je závažné, když se k sociálnímu stresu známkování atd. dodává ještě stres aktuálně situace. Z hlediska žáků se zdá, jako by zkoušející dělali vše pro to, aby tuto situaci co nejvíce znesnadnili a psychologicky narušili. Jedna žákyně na obdobnou otázku říká: „Záleží na učiteli. Třeba v angličtině v minulých letech to byl pro naši třídu prostě postrach. Vždycky před každou hodinou všichni chodili po třídě jak bez ducha a opakovali si jenom slovíčka (se smíchem). Třeba nám podkopávají sebevědomí tím, že říkají, že se vůbec neučíme. I když třeba my se učíme, ale potom jsme už z toho tak vynervovaní, že už tam stojíme jako sochy a za boha si nedovedem vzpomenout, jak to začíná. A potom třeba ještě když do toho skočí ten učitel, tak potom ještě víc jsme vynervovaní všichni a...“

Třebaže je ovšem pohled zkoušených možné označit jako subjektivní a zlehčit jej, i z nezávislého stanoviska a navíc člověku, který není odpůrcem zkoušení a známkování vůbec, se tu ukazuje, že počínání zkoušejících je mnohdy poněkud protismyslné. Místo aby žákům pomáhali podat výkon v klidné a otevřené situaci, „testují“ zkouškou něco zcela jiného než vědomosti, dovednosti atd. Bylo by zřejmě třeba se znovu rozpomenout na přímo antropologický smysl zkoušky a jemu přizpůsobit speciálně vytvořené programy pro posluchače učitelství, resp. postgraduální kursy, věnované specificky nácviku dovedností jak zkoušet a známkovat. Zkouška by měla působit výchovně jako příprava na výkon, nikoliv jako navozování neurotických poruch, které pak přetrvávají po celý život. Nikoliv zkouška sama o sobě, ale její nynější nekultivovaná podoba v rukou neprozíravých pedagogů, to je zdroj deformování dětské osobnosti, jejího vývoje. Ale pokud bude prostředkem „mobilizace“ a „motivování“ žáka spíše jeho ponižování se strany dospělých a hrubé útoky na jeho rodící se osobní integritu, nelze od naší školy čekat závažnější pozitivní změny.

ZKOUŠKA PODLE PŘÁNÍ ŽÁKŮ

Vyústěním našeho dotazování byl zájem zjistit, mají-li žáci a žákyně případně nějaké „reformátorské“ představy o tom, jak ve věci zkoušení a známkování něco změnit. I když jejich výpovědi nesou patrné stopy veřejných diskusí o těchto tématech, pro nás je jistě zajímavé, co z toho k dětem proniklo a co přijaly za své.

Zde jsou jejich sdělení: „Možná, že by to šlo, že by se třeba dělalo jiné známkování. (Za co by se pak dávaly známky?) Třeba za práci v hodině, jak se (žák) hlásí, ale ne z toho, jak to napíše. Ne aby to bylo lehčí, ale aby se to dělalo jinou formou.“ „Myslím, že učitel by si s žákama měl spíš vyměňovat názory. Nebo by se prostě žáka zeptal a spolu by to rozvíjeli, tak by se taky poznalo, co ten žák umí nebo ne. A kdyby to neuměli, tak by je nechali, ale museli by se to doučit, nebo by od nich prostě vyžadovali nějaké výsledky. Samozřejmě by se mohlo i psát. Tak by to taky bylo možné pojmout, jenže zatím to tu nikdo nezkusil.“ „Podle mě by měla být jiná forma zkoušení. (Jaká?) Ne třeba zkoušení u tabule. To je pro mě dost špatný. Podle mě by učitel měl pro ty žáky předem písemně připravit nějaké otázky a pak jim to dát. Třeba by měl dát žákovi otázky z toho, v čem by vynikal, aby se to pořádně naučil. A každému něco jiného. Pro žáka je dost špatné, když mu někdo napovídá. To je vlastně pro jeho škodu.“ „Já nevím. Nevím, jak by se potom poznalo, co v tom člověku je, kdyby nebyly zkoušky. Měly by být. Udělal bych víc zkoušek z tělocviku, z hudebky jen dobrovolně, že by tam mohlo být trochu i na výběr podle toho žáka. Každého něco nebatvi a že by místo toho měl, co má rád: třeba chemii a tak.“ „Do pozadí by se stáhly předměty, které nejsou tak důležité, a třeba by se vyučovala literatura, dějiny hudby. ... Stačilo by látku pořádně vyložit, aby se to žáci naučili v hodině? ... Někteří učitelé podle mě žáky vůbec v hodině nepřipraví.“ (Co kdyby se nezkoušelo?) „To by nebyla škola. (Co by to bylo?) To nevím, ale nebylo by to jako státní škola. (Jako soukromá škola?) Ano, jako to bylo v televizi, že je někde člověk zkoušený, jenom když chce. Že si to u učitele objedná i s datem a hodinou. Tohle se nemá na střední a základní škole objeovat. To je můj názor. Samozřejmě, člověka to donutí, aby se to naučil. A člověk přece jenom musí něco znát.“

„Reformátorské“ představy žáků a žákyní jsou ovšem poněkud vnitřně nedůsledné. V základě se tu však ukazují tři typy představ, které lze ovšem chápat jako projevy toho, co je pro dítě důležité. Ukazuje se typ, který zdůrazňuje zesílení komunikativního rázu zkoušky, aby vše bylo pružnější, méně závazné a definitivní. Respondenti přitom předpokládají, že na dítě nemusí být nezbytně vykonáván donucovací nátlak. Druhý typ klade důraz na individuální výběr toho, z čeho žák bude zkoušen: přímo výběr předmětů. Zkoušet by se mělo z toho, co žák jde a co ho zajímá. Třetí typ (ostatně zastoupený naším „velkým manipulátorem“) akcentuje prestižní symboly výkonu, které mu ztělesňuje „soukromá škola“. Chápe ji jako vrchol náročnosti a tudíž i kvality, nedosažitelné bez tvrdého přístupu. Kromě této výjimky lze ve všech výpovědích nicméně vystopovat přání, aby prověřování školních výsledků bylo více individualizované a pokud možno minimalizovalo prvek nejistoty a nepříjemného psychického napětí.

Předkládaný materiál je pouze velmi dílčí sondou do tematiky zkoušení a známkování. Aby se získal ucelený přehled o těchto fenoménech v edukačním prostředí české školy, bylo by třeba tuto sondu provést v různých typech škol a rozmanitých věkových pásmech. Dotazování žáků by bylo nadto třeba doplnit dotazováním učitelů a také bezprostředním pozorováním živého průběhu zkouškových situací ve školním prostředí s přihlédnutím k celkovému kontextu. Výsledky zkoumání tohoto kvalitativního rázu „zkoušky“ by se pak zajisté stalo důležitou protiváhou přístupů, které se zkouškou zabývají formálně a izolovaně z hlediska její reprezentativnosti. Zaplatě i v základě didaktický problém jak „testovat“ výsledky učení je důležitý; avšak bez příslušného kontextu souvislostí se odlišňuje a odtrhává od reality dětského věku a vývoje. Je přitom vhodné mít na zřeteli, že zkouška je obecná antropologická, existenciální situace, do které se dříve či později dostane každý člověk. Školní zkouška je pouze jednou z jejích podob. Je pokládána takřka za samozřejmost, nutné zlo, kterého není třeba se dotýkat, i když ovlivňuje (a to často negativně) doživotní osudy mnoha dospělých lidí. Jak se s ní vyrovnáme? Začneme ji kultivovat, anebo budeme následovat příkladu jedné z dotazovaných dívek, která se svěřila: *„Člověk by si měl sednout, zavřít oči a nemyslet na to. Říct si, ať na to nemyslí, že jedno zkoušení nerozhoduje, a když tak si to příště opraví, tu známku. Uvolnit se, myslet na něco hezkýho.“*

VĚRA SEMERÁDOVÁ

OBSAH

„Dobří žák“ - pojem relativní?

Perspektiva učitele

Perspektiva žáka

Romové - dobří žáci?

„Dobří žák“ - pojem relativní!

„DOBŘÝ ŽÁK“ - POJEM RELATIVNÍ?

Termíny „dobrý“ a „špatný“ žák jsou ve vědomí veřejnosti ty nejběžnější pojmy, vyjadřující školní úspěšnost dítěte. Obecně jsou spojovány hlavně s hodnocením známky a to jak v okruhu angažovaných laiků - rodičů, prarodičů, tak i širší veřejnosti. Kolikrát můžeme slyšet otázku „*tak co, jaké bude/bylo vysvědčení?*“

Ke konci školní docházky se stávají adekvátní termínům studijní x nestudijní typ (třída) a projikuje se tak do nich i plánovaná profesionální kariéra dítěte. Jak často jen dítě slyší „*když chceš na tu průmyslovku/gymnázium/kuchaře... musíš si zlepšit tu češtinu/fyziku/průměr.*“

Ve škole předkládají učitelé dětem již o něco širší obraz dobrého žáka. Už nestačí mít jen dobré známky, ale „*dobrý žák neopisuje*“, „*dobrý žák nenapovídá*“, „*dobrý žák se nepere*“ a potom „*tohle dobrý žák nedělá*“. Ke kategorii výkonnosti zde přistupuje ještě kategorie dodržování určitých norem, pravidel chování, které by měl školák přijmout a řídit se podle nich. Obecná představa dobrého žáka je tedy poměrně plochá. Je to ten žák, který dostává dobré známky a se kterým nejsou kázeňské problémy. Špatný žák je pak prostě jeho opak. Zcela automaticky předpokládáme, že děti samy přijaly tuto naši definici a ztotožnily se s ní, že i jejich obraz dobrého žáka odpovídá této představě.

Ale jak definovat „dobrého žáka“ ve škole s rozšířenou výukou jazyků, kde všichni mají dobré známky (naprostá většina žáků dosahuje I. či II. prospěchového pásma!) a kde nejsou závažnější kázeňské problémy? Jsou tu opravdu „špatní žáci“, když za prospěchové selhání se zde považuje trojka, tedy známka *dobrá* a jejím důsledkem je často i návrat žáka do původní, neязыkové školy? „*Učiteli nejvíc opomíjí ti, co se lhávají. Mají trojky odshora dolů.*“ říká např. třídní učitelka. Ani v průběhu vyučování nejsou vidět významnější, opakovanější neúspěchy dětí, poněkud nápadnější je snad Marcelka, která zápasí s matematikou. Je samozřejmé, že většina žáků se zde hlásí na střední školu (převážně gymnázium), volba učňovského oboru je zde výjimečná. (V dalším textu budeme o této škole hovořit jako o Bílé škole.)

A jak definovat špatného žáka ve škole, kde 20% školáků tvoří děti z rómských rodin, kde policejní vyšetřování trestné činnosti žáků není zase až tak neobvyklou záležitostí a kde průměrný prospěch leží nejčastěji v III. a V. prospěchovém pásmu? Zde v plánované profesionální kariéře převažují učňovské obory a střední odborné školy (nejčastěji obchodní akademie). Dobří žáci to zde nemají lehké - „*Tady jsou chudáci. Ono jim stačí málo, aby byli úspěšní. Jinde ve třídě je jich šest, u nás dva tři ve dvou třídách.*“ Snad proto v této škole můžeme slyšet: „*Přece mu nedáme dvojku z chování, když je to jeden z mála, kdo má šanci dostat se na školu.*“ (Tuto školu jsme pojmenovali Hnědá škola)

Jen pro zajímavost, obě školy leží ve stejném městském okrsku a jsou od sebe vzdáleny necelých pět minut chůze. V obou případech bude dobrý/špatný žák výjimečným, okrajovým jevem a jeho obraz bude jistě pestřejší a plastičtější než uvedená obecná představa.

Zajímalo nás, jaký je takový dobrý žák z perspektivy učitele, jak ho vidí spolužáci a jaké je jeho postavení v kolektivu třídy. A úplně nejzajímavější je otázka, které děti splňují kritéria „dobrého/špatného žáka“, jakými mechanismy se vyrovnávají s požadavky, které úspěšná školní adaptace klade.

Proto bylo v druhém pololetí školního roku 91/92 zahájeno sledování jedné sedmé třídy v Hnědé a jedné v Bílé škole, výzkum pak byl ukončen v době, kdy žáci dokončili docházku na ZŠ, tedy na konci osmé třídy. Shodou okolností se v obou případech jednalo, jak podle hodnocení učitelů tak i ředitele škol, o nejlepší třídu na škole. Odpovědi z řízených rozhovorů pak byly doplněny zúčastněným pozorováním, krátkými rozhovory s třídní učitelkou a sociometrií. U žáků Bílé školy jsme získali v rámci sociometrie i několik písemných charakteristik dobrého/špatného žáka. Jde tedy o kombinaci metodologie kvalitativní, využívající přístupu školní etnografie a klasické metodologie kvantitativní.

PERSPEKTIVA UČITELE

Na otázku jaký je dobrý/špatný žák, odpovídá učitelka v **Bílé škole**: „*Nemusím je diferenciovat, nutí je to samo*“ „*Je mezi nimi rivalita, přejou si i horší známku.*“ (rozuměj jeden druhému) „*Jsou tu rodičovské tlaky na děti.*“ Je to opět tedy kategorie **cílevědomosti** úsilí, která je pro obraz dobrého žáka charakteristická. Na této škole učitel o úrovni inteligence jednotlivých žáků příliš neuvažuje, zcela automaticky předpokládá, že je přinejmenším velmi dobrá.

Na stejnou otázku (jaký je dobrý žák) odpovídá učitelka z **Hnědé školy**: „*Špatný žák je ten, který nic nedělá, nesnaží se, nesnaží se využít svých schopností, ať už je má jakékoliv. Je na něm vidět, že škola je to poslední, co ho zajímá. Dobrý žák je ten, který svých schopností využívá, ať už je má nebo ne.*“ Pojem dobrý x špatný žák jí slouží k porozumění si, k domluvě s kolegy. „*Já si děti nejvíc hodnotím podle inteligence: „to to se mejlší, ten je chytřej dost“* „*Ale dyť on není tak úplně blbej*“.

Jsou to tedy kategorie **snahy**, a **inteligence**, které se pojí s představou dobrého žáka.

PERSPEKTIVA ŽÁKA

Že obraz dobrého/špatného žáka je jiný z perspektivy učitele a jiný z perspektivy dítěte ukázaly již první rozhovory: „*Když se o někom řekne, že je dobrý žák, co to znamená?*“ „*Dobřej žák. Když to řekne kdo? Když to řeknu já, nebo když to řekne učitelka?*“ Nebo: „*Špatnej žák pro koho?*“ „*tak učitelé to říkaj jako že je hodnej, že se dobře učí a mně jako přijde, že je dobrej*“ - to byly nejčastější reakce dětí v obou školách.

U žáků **Bílé školy** nacházíme stejně jako u jejich učitelky 1) **cílevědomost**: dobrý žák má nějaký cíl a systematicky se ho snaží dosáhnout, vyvíjí určité volní úsilí

„dosáhne, co chce“, „jestli to teda nedělá jako cíl že by chtěli být nějaký vysoký osobnosti ve společnosti“ a naopak špatný žák „si řekne asi když se mi nechce učít, tak se nebudu učit“. Objevuje se tu i motiv vyhýbání se škole: „Třeba nějaká holka, všichni času je doma než je ve škole vlastně“.

Pak tu jsou další kategorie: 2) **Intelligence**: dobrý žák musí látce rozumět, to je nezbytný předpoklad. „Dobřej žák, kterej to prostě přečte, pochopí, hodně logický takovej.“ Žák, který se látku naučí bez porozumění, není dobrý žák, i když má dobré známky. Nejčastěji používané pojmy tady jsou „šprt“ a „šrotit se“. A jak vypadá šprt? „No když se někdo straní společnosti a furt jenom prostě má v ruce matematiku, češtinu, a furt to... prostě to jsou děti, který nemají vod boha daný, že prostě to umí, a prostě umí to jenom tak, že normálně by to uměli na jedničku, a voni to musejí umět, aby to měli na jedničku podtrženou, takže prostě furt chodí s knížkou, teda jako s učebnicí, a furt to čtou dokola, a to mně připadá takový nezáživný, protože to v podstatě to nemůže být ani život, když přijde domů, sundá tašku a nají se jestli nejí a učí se a učí se, učí se, vyspí se, jde do školy, ve škole je z toho zkoušený, potom přijde domů a učí se, a toleto jde furt dokola, to není život podle mě.“

3) **Výkon**: dobré známky nejsou nezbytným atributem dobrého žáka a horší známky nemusí nutně znamenat špatného žáka. „Protože já znám lidi, který třeba se učí a sou chytrý a stejně maj špatný známky. A lidi, který se neučej a třeba maj tahaky a nebo tomu nerozuměj a maj dobrý známky. Takže podle známek by se to moc hod notit nemělo.“ Známky však jsou nástrojem, bránou, která otvírá/zavírá dveře ke střední škole. „Prostě ona nám dala trojky. Takže... Tim nám vlastně zkazila přístup k tomu gymnáziu, že jo.“

4) **Zájem**: „měl by prostě se vo to trošku zajímat“

5) **Zařazení do kolektivu**: „Jak se pozná dobrej a špatnej žák, jak to tady je“ „Posuzujou se podle zapojení a stranění společnosti.“

6) **Slušnost**: „se umět chovat, učit, že jo, tak akorát“

Zajímavé byly i odpovědi na protipól dobrého žáka, tedy na žáka špatného. O jejich postavení na zdejší škole nejlépe svědčí tato výpověď: „Tady vlastně moc špatnejch žáků není. Já nevím, jak se to může poznat. Protože ty špatný vlastně votul vodešli hned jak se jim to vlastně přestalo dařit. Jakmile začali mít, jak měli třeba tu trojky tak votul vodešli. Tedko už k nám nechodí.“ V písemných charakteristikách špatného žáka jsme se dočetli, že je to: „vejtaha a surovec, na inteligenci nezáleží“ I zde se však objevují kategorie **výkonu, zájmu a slušnosti**.

V interakci učitel-žák, v jejímž průběhu si školák vybojovává pozici dobrého/špatného žáka zdůrazňují děti hlavně schopnost učitele zaujmout a vysvětlit novou látku „Učitel dovede podat, že to prostě jako, že to nebude učit jenom tu látku surovec, podle učebnice, ale že to třeba dovede podat hezky, aby to zaujalo prostě ty žáky.“

V obrazu dobrého žáka **Bílé školy** tedy identifikujeme tři hlavní okruhy:

I. velmi dobré **VROZENÉ ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI**, zahrnující schopnost látku rychle porozumět a zapamatovat si ji. To je kategorie **inteligence**.

II. vědomou **MOTIVACI** s ní související vynaložené **VOLNÍ ÚSILÍ**, obsahující vědomí cíle, kdy známka je nástrojem k jeho dosažení. Sem řadíme kategorie **cílevědomost, zájem a výkon**.

III. dobrou **SOCIÁLNÍ ADAPTIBILITU**, kam patří kategorie **slušnost, komunikace** a kategorie **zařazení do kolektivu** s jejími subkategoriemi dobrý kamarád, sympatie a upřímnost.

Podívejme se nyní do **Hnědé školy**. Zde se nejčastěji vyskytovaly kategorie **slušnost, zařazení do kolektivu**: „Dobřej žák. Tak děti, když řeknou dobrej žák nebo lidi. Voní si nepředstavujou pod dobrým žákem kterej podlejá, je nějaký šprt.“ Jak vidíme hned z první citace, děti z Hnědé školy používaly k definici pojmu dobrý žák často negativního vymezení. Charakterizovat špatného žáka pro ně nebylo tak obtížné, jako pro jejich vrstevníky v Bílé škole. I zde zdůrazňují hlavně **slušnost**: „Jo tak špatnej žák, to může být žák, kterej třeba má jedničky, dvojky, ale zase to jeho chování je na špatný úrovni, třeba se neumí chovat, neumí vystupovat.“ a **zařazení do kolektivu**: „špatný žák „Jako třeba nechodí mezi nás, vůbec, nebavi se s náma.“ Zde se ožívá i kategorie **kommunikace**. Kategorie **výkonu**: „Všechno umí“, **inteligence** a **snahy**: „dává pozor při hodině nebo nedává, ale třeba když nedává pozor a vona ho učitelka vyvolá tak prostě s přehledem jí všechno řekne a má jedničku. Takže jako dobře připravenej, aniž by třeba musel se nějak silně učit, dobrej.“

Důležitost interakce žák - učitel pro vyjednání statusu dobrého/špatného žáka vidí děti z **Hnědé školy** hlavně v oblasti chování: „Je drzej na učitele“, „Učitelé sou s ním v konfliktu“.

Jak vidíme, i zde nacházíme v definicích pojmu dobrý/špatný žák téměř stejné kategorie, které lze zařadit do stejných okruhů jako v Bílé škole, jen jejich pořadí je jiné:

I. Na prvním místě, nejen podle frekvence, ale i podle významnosti přisuzované jí žáky, je **SOCIÁLNÍ ADAPTIBILITA** s kategoriemi **zařazení do kolektivu, slušnost a komunikace**.

II. Na druhém místě nacházíme okruh **VROZENÝCH ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ** s hlavní kategorií **inteligence**.

III. **MOTIVACIA VOLNÍ ÚSILÍ** řadí až na třetí místo a vyskytují se zde pouze kategorie **zájem a výkon**, kategorie cílevědomost u žáků Hnědé školy chybí.

ROMOVÉ - DOBRÍ ŽÁCI?

Zajímavou a velmi specifickou skupinu tvoří romští žáci. Ředitel Hnědé školy ve spolupráci s učitelkou romské třídy nám poskytl jejich zajímavou písemnou charakteristiku, z které si dovolíme některé pasáže citovat.

„Většina Romů dosahuje pouze základního vzdělání a to ještě mnohdy vycházejí žáci z nižších tříd. Vysokoškolské i středoškolské vzdělání je spíše výjimkou. Ani hodnotově nestojí vzdělání v romských rodinách na tom stupni, jako u ostatní populace. Dítě proto často nemá v rodině vůbec žádnou oporu ani zázemí ve vztahu ke škole. To znamená, že jeho vztah ke vzdělání ovlivňuje vlastně pouze škola a to přes osobnost učitele. To je velmi důležité a proto je třeba velice pečlivě volit osobnost učitele, jehož vliv na dítě je mnohem větší, než je obvyklé.“

„Předem je třeba konstatovat, že romský žák na prvním stupni je diametrálně odlišný od stejného žáka na stupni druhém. Platí to samozřejmě obecně i pro děti české, ale u Romů je snad ta proměna markantnější a přichází často v nižším věku. Souvisí to s pubertou a vyspíváním vůbec, které je u Romů více posunuto k mladšímu věku.“

„Kritéria úspěšnosti na I. stupni pro učitele i žáka jsou stejná. Rozhodujícím měřítkem pro učitele, natož pro dítě na I. stupni nejsou známky, ale stupeň naučení žáků, pokrok, který každé dítě v rámci svých možností udělá. Ti, co najdou na počátku školní docházky dobrý vztah ke škole (ne jako instituci) výhradně prostřednictvím citového vztahu k učiteli (pokud se tento vztah nepodaří vytvořit, problémy zavrátně rostou) a ti, co zvládnou přechod na II. stupeň opět prostřednictvím vztahu k vyučujícím a ti, kteří si vytvoří dobré vztahy ke všem (i neromským) dětem a nekonfliktní vztah ke společnosti - to jsou, dle nás, kritéria úspěšného romského žáka. Ve škole je třeba vytvořit atmosféru, aby do ní děti chodily rády.“

„Příčiny neúspěšnosti romského žáka ve škole jsou dle nás tyto:

- Intelektová nedostačivost se vyskytuje, ale není dominantní. Je třeba ji zvládnout na I. stupni a včas přerušit děti vyžadující zvláštní péči do příslušných škol. Z vlastních zkušeností, potvrzených vyšetřeními z PPP však neodpovídá počet neúspěšných žáků ve vyšších třídách počtu dětí s intelektovou nedostačivostí.

- Nedostatečná kulturní připravenost z rodiny hraje značnou roli. Zkušenosti z počátku školní docházky hovoří o mnohdy propastných rozdílech mezi romskými a neromskými dětmi z hlediska slovní zásoby v češtině, což je pochopitelně dáno určitou jazykovou bariérou. Romské děti se ve škole mnohdy vlastně nezačnou učit svojí mateřštinou. V poslední době je situace zhoršená vzhledem k tomu, že jen málo romských dětí navštěvuje MŠ. Toto vše hraje roli i ve vyšších ročnících - Romské děti nemají kulturní základy, které by umožnilo absorbování látky bez větších problémů. Mají jiná životní kritéria - vzdělanost většinou nepovažují za důležité, nejsou na vzdělání orientováni. Nejen, že rodina nepomůže s domácí přípravou, ale většinou k ní ani nevytvoří podmínky. Zde musí sehrát rozhodující roli škola - děti se učí pouze pro učitele a zkušenosti učitelů I. stupně říkají, že učivo I. stupně lze zvládnout ve škole a při docházce do ŠD - tj. bez přípravy v rodině.

- Nedostatečná základní péče se vyskytuje, ale ne ve větším měřítku. V romských rodinách jsou velmi silné rodinné vztahy (nesetkali jsme se např. s týráním dětí).

- Nezájem o školu, který ale rozhodně není všeobecný. Vůbec se neprojevuje na počátku školní docházky - právě naopak. Děti jsou na počátku dychtivé po škole, radují se, že zvládají čtení, psaní, počítání, recitaci, zpěv apod. Ovšem když přestanou stačit ve vyšších ročnících tempu výuky, začnou se stávat exemplárními případy neschopnosti a vytvoří si vyloženě negativní vztah ke škole. Škola by ale měla působit tak, aby k této situaci vůbec nedocházelo.

- Neúspěšnost na II. stupni souvisí také s jejich rychlejším biologickým dospíváním, brzkou pubertou. Většina romských dětí má odklad školní docházky, na I. stupni opakují zpravidla jeden ročník a tak v 5. třídě jsou nepoměrně biologicky vyspělejší než jejich vrstevníci; chovají se pubertálně, konfliktně. Pedagog musí využít všech

svých životních zkušeností, aby zvládnul jejich emotivnost, furiantství apod. Pokud se to nepodaří, žák začne být neúspěšný, přestává chodit do školy a problémy se kumulují. Za nejhorší považujeme situaci, kdy pedagog má (byť z oprávněných důvodů) negativní vztah k romskému dítěti. Romské děti jsou na tyto vztahy velmi citlivé, nezájem pedagoga a jeho negativní postoj vycítí a je konec.“

O vzájemné spolupráci školy a romské rodiny říkají tyto experti:

„Romská rodina od školy chce:

- aby děti naučila číst, psát a počítat
- aby nevyžadovala od rodičů pomoc s domácí přípravou
- aby pedagogové byli na jejich děti hodní.“

„Škola od romské rodiny požaduje:

- aby děti pravidelně a včas vypravila do školy
- aby děti byly čisté (oblečení, vlasy)
- aby nenechávala děti často zbytečně doma (návštěvy, hlídání sourozenců)
- aby zaplatila obědy a tím umožnila dětem pobyt ve ŠD“

Zde ještě důrazněji než v obou školách vystupuje okruh **SOCIÁLNÍ ADAPTIBILITY**, se svými kategoriemi **slušnost a zařazení do společnosti** („...si vytvoří dobré vztahy ke všem (i neromským dětem) a nekonfliktní vztah ke společnosti.“). Kategorie **kommunikace** dostává nový obsah. Znamená nejen obecnou schopnost domluvit se, ale dovednost domluvit se konkrétním jazykem při poměrně vysokém stupni jeho zvládnutí (autoři výše citované charakteristiky hovoří o „určité jazykové bariéře“). Objevuje se tu i nová kategorie, kategorie **základní péče** rodiny („aby děti byly čisté“). V okruhu **MOTIVACE** také dochází k určitému posunu, motivační zaměření těchto žáků není výkonové (podat určitý výkon), ale je sociální: „dětí se učí pouze pro učitele“. **Zájem** je zde záležitost velmi křehká, více než jinde závislá právě na kladné akceptaci učitelem. Kategorie **cílevědomost** zde chybí úplně, stejně jako v celé Hnědé škole, a podobně chybí i kategorie **výkonu**. Okruh **YROZENÝCH ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ** je uváděn jako okrajová a to ještě s negativním vymezením - „Intelektová nedostačivost se vyskytuje, ale není dominantní.“

A jak se projevují romští žáci v průběhu vyučování? Jsou čisti, dobře oblečení a z pohledu zúčastněného pozorovatele je na nich nejnapadnější právě to, že se vůbec nijak neprojevují. Pokud už přijdou do školy (připomeňme si, že mluvíme o žácích 7. a 8. postupného ročníku ZŠ, tedy o těch romských žácích, kteří jsou vlastně úspěšní), většinu času sedí v lavici a nedělají nic - nehlasí se, většinou ani vyučování příliš nesledují, ale na druhé straně si ani nehrají pod lavicí, nepovídají si se sousedem, prostě více či méně pohodlně sedí v lavici a jsou. Když jsou vyvoláni, většinou mlčí. Písemné úlohy zadané během hodiny po opakovaném vybidnutí plní na nejzákladnější úrovni. Pokud mají pocit, že škole již věnovali dost času, prostě během některé přestávky odejdou.

DOBRÝ ŽÁK - POJEM RELATIVNÍ!

Z celého předchozího srovnání je vidět, že obsah pojmu dobrý/špatný žák je daleko plastičtější než je obecná představa a že na jeho formování se výrazně podílí klima dané školy. Pro žáky **Bílé školy** je dobrý žák ten, kdo má poměrně jasný cíl, bojuje o jeho dosažení a je v tomto boji úspěšný, tedy podává dobrý výkon. „Vysoké IQ“, spolu s dříve zmíněnou snahou, je zde vlastně samozřejmostí, a to nejen pro děti, ale i pro jejich učitele. Sociální adaptabilita je zde až na třetím místě pomyslného žebříčku. Pojem špatný žák je pro ně pojmem poněkud abstraktním, protože se s ním vlastně nesetkávají - prospěch „dobrý“ je v podmínkách Bílé školy vlastně selháním a znamená její opuštění.

Pro děti z **Hnědé školy** je důležitější umět vycházet s lidmi kolem sebe než ovládat akademické, školní disciplíny. Vrozené intelektové schopnosti již nejsou tak samozřejmou věcí, jako ve škole Bílé. Samozřejmě, že dobrý žák musí mít o školu zájem a musí podávat dobrý výkon, ale vědomí cíle je zde výrazně slabší. Pojem špatný žák již není tak vzdálený, má poměrně přesné obrysy a často je pomůckou k vymezení svého protipólu, tedy dobrého žáka.

V každé škole tedy, a při tom tyto školy mohou být od sebe vzdáleny jen několik metrů, znamená být dobrý žák něco jiného, děti usilují, a nebo i neusilují o naplnění rozdílného obrazu a jejich učitelé mají různá očekávání.

NĚKOLIK KAZUISTIK

Vzorná žákyně

Vyšší dívka střední postavy, s dlouhými světlými vlasy staženými do ohonu. Má modré oči, růžovou pleť a velké množství pih. Je vždy velmi jednoduše, nenápadně oblečená. Vlastně je vůbec nenápadná.

O přestávkách se příliš neprojevuje, jako by vždy čekala, že impuls ke vzájemnému kontaktu, k nějaké akci vyjde od některého ze spolužáků. A ti se na ni opravdu často obrací s žádostí o radu, pomoc a ona je téměř nikdy neodmítne.

Během hodiny je klidná, hlásí se, ale bez nápadnější aktivity. Je-li vyvolána, odpovídá většinou správně. Nesnaží se napovídat.

Prospěch má bez výkyvů, na vysvědčení to jsou vždy samé jedničky.

Na konci 8. třídy se hlásila na gymnázium a jako školu druhé volby si napsala obchodní akademii. Byla přijata na gymnázium.

Hana žije s maminkou a starším bratrem a jako další osoby, které u nich doma bydlí uvedla v dotazníku rybičky. Oba rodiče mají maturitu, otec pracuje ve výzkumu a matka je na volné noze. S dcerkou často mluví o tom, na jakou školu půjde a velmi jim na její školní kariéře záleží. (V 7. třídě se matka ptala, zda by holčička nemohla přejít na jinou školu, protože „co se tady může naučit?“ Bratr navštěvuje soukromou školu). Zhruba obden jí matka kontroluje domácí úkoly a je-li potřeba (což je výjimečná událost), pomáhá jí s učením. Vyžaduje, aby se denně připravovala na vyučování a ona to plní. Hana ví, že by si rodiče asi přáli, aby později studovala na vysoké škole,

ona si však není jistá, zda by to ona sama chtěla. Uvádí, že má ve třídě několik dobrých kamarádů, ale i přes to se po prázdninách přilíží do školy netešší. Její postoj ke škole je poměrně kritický: ví, že škola je nutná, ale učí se v ní spousta zbytečných věcí a tak předpokládá, že z toho, co se ve škole naučila, využije jen něco.

Dívka je členkou atletického oddílu, několikrát v týdnu má trénink. Sbírá známky a ráda plete.

Sama sebe pokládá za jednoho z nejlepších žáků ve třídě. Také však o sobě napsala: „Jsem spíše po tátovi (vlastnostmi) i když některé nejsou dobré.“ V tom, co by se chtěla naučit dominuje: „naučit se dobře a solidně pracovat, „...dobře vařit a starat se o domácnost.“

Její postavení ve třídě je naprosto výjimečné - je nejen nejlivnější, ale i nejoblíbenějším žákem. Všichni ji pokládají za velmi sympatickou či sympatickou, jen jednou jedenkrát je hodnocena jako ani sympatická ani nesympatická. Ve verbálních charakteristikách spolužáci nejvíce hodnotí to, že je, „inteligentní“, „má smysl pro humor“, „je laskavá“ a „hezká“.

Ona sama však nevidí spolužáky růžovými brýlemi. Je k nim laskavá, o nikom neřekne, že je spíše nesympatický či nesympatický, ale o nikom neřekne, že je velmi sympatický. Podle ní jsou stejnou měrou buď sympatičtí, nebo nejsou ani sympatičtí, ani nesympatičtí. Ona sama se hodnocení několika spolužáků vyhne s tím, že jeho/ji „moc neznám“, jinak velmi citlivě uvádí individuální osobní charakteristiky: „tvrdohlavý, dobře se s ním povídá“, „někdy se vytahuje, ale vcelku příjemná“, „dětská (upřímně)“ a pod. Nejostřejší charakteristiky, které použila jsou: „nelíbí, závistivý“ a „náladová, stále se mění“.

Podle třídní učitelky je v kolektivu velmi oblíbená. „Je dost kritická ke spolužákům, ale nedává jim to najevo. Je taktní, nekonfliktní“. Na společné akce s nimi po vyučování „nemá moc času“, veškeré volné chvíle jí zabere trénink. „Matka se stará, aby se neflákala“. Přes její vynikající prospěch „Nikdy jí nikdo neřek, že by byla šprtka. Žádná primadona to není“ Podle jiného učitele „Hana, ty to logicky myslíš“. „Přemýšlí, co řekne“.

Hana je dítě, které zcela splňuje představu dobrého žáka - velmi dobře se učí, je poslušná, při vyučování přiměřeně aktivní. Rodina vytváří podmínky pro rozvoj jejich schopností. Spolužáci ji mají rádi a ona s nimi dobře vychází. Ale i přes to, že je sociometrickou „hvězdou třídy“, působí občas dojmem, jako by ji od ostatních oddělovala skleněná stěna, jako by měla pocit, že do třídy nepatří či že do ní nechce patřit.

Úspěšní mladí muži

Vysoký, urostlý chlapec v saku a s kravatou. Světlejší vlasy jsou ostříhané na odrostlejšího ježka, má hranatou bradu a výraznější vadu skusu, která však spíše podtrhuje maskulinní vzhled, než aby byla nějakým estetickým hendikepem.

Je centrem všeho dění ve třídě, ať již při hodině nebo o přestávkách. Je ho slyšet i vidět všude, kde se něco děje. Jeho aktivita v hodině je průměrná, nápadně však vzrůstá, jakmile se jedná o činnosti přímo nesouvisející s výukou - kdy je potřeba někam doběhnout, něco zařídit a pod.

V pololetí 8. třídy si výrazně zlepšil prospěch (má jednu 2), ale i v 7. třídě měl vyznamenání. Hlásil se na gymnázium, kam byl přijat hned v prvním kole přijímacího řízení.

Jarda žije s matkou, otcem a starší sestrou, studentkou gymnázia. Otec má vysoké školské vzdělání a je spoluvlastníkem soukromé společnosti, matka má středoškolské vzdělání a má soukromou živnost. Zhruba obden kontrolují chlapcovu školní přípravu a je-li potřeba (což se stává zřídka), pomáhají mu s učením. Chtějí, aby se denně připravoval na vyučování, což Jarda plní (alespoň u některých předmětů). Chodí také na soukromé hodiny angličtiny a němčiny a v 7. třídě i češtiny. Vzdělávací péče rodičů se netýká jenom akademických znalostí: „... a tatínek mě doma učí vystupovat ve společnosti jako opravdu, jelikož má tatínek realitní kancelář, tak potřebuje, abych vyřizoval důležité telefonáty, když někdy následují jednání, takže vlastně mě učí, jak to mám dělat.“ Jeho představy o další školní kariéře a představy rodičů se naprosto shodují - nejprve gymnázium a pak samozřejmě vysoká škola. Jarda má ve třídě několik dobrých kamarádů, ale ani on se po prázdninách moc do školy netěší. Myslí si, že se ve škole naučí spoustu důležitých věcí, ale využije z nich pouze něco.

Závodně hraje softball a věnuje se modelářství.

Pokládá se za jednoho z nejlepších žáků ve třídě. V budoucnu by se rád „zdokonalil ve výuce cizích jazyků, rád bych vystudoval gymnázium a vysokou školu a našel si zaměstnání v cizině“.

Rodina, zvláště otec, poskytuje chlapci velmi silný vzor „Můj otec chtěl, abych uměl alespoň jeden důležitý cizí jazyk. Otec sám absolvoval ZŠ s rozšířenou výukou jazyků“. „Má starší sestra měla v svých pěti letech zájem o to, aby ze mne byl chytrý chlapec, a proto mne učila psát a procvičovala se mnou základní počty...“

Je bezesporu nejvlivnějším žákem třídy, ale na žebříčku oblíbenosti zaujímá až jedno z posledních míst. Spolužáci o něm nejčastěji říkají, že je „frajera“, „vejtaha“, „myslí si, že je ujet“, na druhém místě si stěžují, že „často mě mlátí“, „surový“, „každěho mlátí“. Ale na druhé straně dostává i charakteristiky jako: „inteligentní“, „kamarádský“, „má smysl pro humor“. Ani Jarda není spolužáky příliš nadšen. Píše o nich „dobrý kamarád, ale znám lepší“, „kamarádím s ním jako s počítačovým kamarádem“ nebo „výhylkové chování“. Ale má tu i přátele: „perfektní kamarád ze všech stran“. Podstatně shovívavější je k dívkám: „rozumná a pěkná holka“, „perfektní holka“ a u několika připsal: „rád s těmahle holkama konverzují“. Avšak i mezi nimi jsou takové, o kterých napíše „nevadí mi“, „namyšlená“ a podobně. Momentálně chodí s jednou z nejhezčích dívek ve třídě.

Učitelé o něm říkají: (s úsměvem) „Jarda, to je dáreček“, „je úspěšný, hlavně u dívek“, „Něco provede, pak přijde a říká: „já vím, to jsem neměl“ a pak to udělá znovu“

Jarda je také „dobrý žák“ - má velmi dobré známky, úspěšně složil přijímací zkoušky na gymnázium, rodina se velmi aktivně systematicky podílí na formování jeho životní dráhy. Chlapec má sice občas problémy s chováním, ale nakonec se mu je vždy podaří nějak vyřešit. Ve třídě má nejen přátele, ale i nepřátele, ale ať je tomu jakkoli, je plně zapojen do jejího společenského života.

Dobrý žák?

Tmavovlasý, tmavooký, štíhlý, spíše menší chlapec. Pihovatý obličej, úzké, lehce ošklivé oči a malá brada vyvolávají neurčitý pocit stigmatizace. Je pečlivě, ale nenápadně oblečen.

O přestávkách je vždy ve společnosti spolužáků, připojuje se k jejich zábavám, ale nikdy je sám neorganizuje. Spíše provádí nápady druhých a vždy je ochoten jim pomoci.

V hodině je nápadný pouze opakovaným selháváním ve všech předmětech - při vyvolání většinou jenom mlčí a nebo odpoví chybně.

Prospěchově patřil vždy k nejslabším žákům, i když nikdy nepropadl. V PPP byla u chlapce diagnostikována dyslexie a snad i dysgrafie. Na návrh matky se hlásil na učební obor brašnář a nebo obkladač a nakonec se začal učit obkladačem. On sám se chtěl učit kuchařem, ale říká „jenže na to bych se nedostal, na to nemám ty známky.“ Ví, že si matka určitě nepřejde, aby studoval na vysoké škole, sám však o vysokoškolském studiu dosud neuvažoval.

Tomáš žije s matkou, vyučenou a pracující v kanceláři, a starší sestrou, studentkou zdravotní školy. Otec zemřel, když chlapci bylo devět let. Tomáš to velmi těžce nesl, stal se výrazně úzkostným - přestal např. spolupracovat při stomatologickém ošetření.

Matka často mluví o další synově školní kariéře, denně kontroluje jeho školní přípravu a pomáhá mu s učením. Tomáš sám se však do školy připravuje jen tehdy, když ví, že bude zkoušen či že se bude psát písemka. Ve třídě má několik dobrých kamarádů, ale ani on se po prázdninách moc do školy netěší. Uznává, že škola je nutná, ale učí se v ní mnoho zbytečných věcí.

Jeho koníčkem je vaření.

Považuje se za žáka ve všem podprůměrného. Mezi věcmi, které se naučil, uvádí: „Naučil jsem se poslouchat“, „nesmím se výtahova, když dostanu něco nového.“, „Naučil jsem se ještě chodit a brečet“, „A mít všechno v pořádku“. V budoucnu by se chtěl naučit: „Lepe vařit protože se chci stát kuchařem. A také bych se chtěl lépe učit. A také lepe číst.“ Co se týká sympatií, je Tomáš přesně uprostřed třídního žebříčku, na žebříčku vlivnosti se umístil na rozhraní druhé a třetí třetiny. Ke spolužákům je poměrně laskavý, nejčastěji o nich píše: „obětavý“, „veselá“ a nebo „tichý“. Pokud je kritizuje, tak velmi jemně: „nelíbí se mi, že kouří“, „dareba“, „vytahuje se, ale ne doslova“. Jeho nejostřejší vyjádření jsou: „mizera, závidí, kouří“, „frajera, vše závidí“. Spolužáci o něm říkají, že je: „kamarádský“, „moc nemluví, ale je kamarádský“, „hodný“, „je na něj spolehnutí“. V jejich charakteristikách se objevuje i Tomášova uzavřenost: „s nikým se nebaví“, „moc se neprojevuje“, „tichý“. Dostalo se mu jediného výrazně negativního hodnocení: „lhostejný a lakomý“.

Podle učitelky Tomáš „...nemá ty schopnosti, trpí tou vadou, že byl dyslektik. A je dost snaživej. Typickéj flink to nikdy nebyl.“ „Tomášovi to učení nejde, ale myslím si, že je bystřejší, že chápe. Možná, že nechápe nějaký pojmy nebo vztahy, ale chápe vztahy mezi lidma.“ „Do šesté třídy byl jako malý dítě. Sám si doma nebyl schopnej rozmyslet, že si má ještě něco připravit.“ Chlapcovo zpomalené tempo psychofyzického vývoje komentuje i následující příhoda. Během první poprázdninové návštěvy

ve škole, kdy bylo zahájeno pokračování výzkumu, při náhodné zmínce o Tomášovi říká třídní učitelka hrdě: „*A všimla jste si, že vyrostl?*“ Ale Tomáš občas umí využít i svých nedostatků: „*Myslím, že se mu to občas hodí, že mu to „do té hlavy nelezou“ Napsat domácí úkol v tom by mu to vadit nemuselo*“ (* citát Tomášových slov z rozhovoru) Jeho vztahy ke spolužákům charakterizuje třídní učitelka zdánlivě nevýznamnou příhodou, která se odehrála na školním výletě: „*Holky se přicouraly k ohni a on jim hned nabídl guláš, a ony nad ním ohrnuly nos. Já sem mu říkala, že se mi to nevykašleš.*“

Tomáš je a zároveň není dobrý žák. Téměř po celou dobu školní docházky jeho prospěch balancuje na samé hranici mezi „dostatečně“ a „neprospěl“ a přijetí do učebního oboru je zřejmě vrcholem jeho akademické kariéry. Na druhé straně nikdy neměl kázeňské problémy, všechny povinnosti plní, v rámci svých možností, poměrně svědomitě a jeho vztahy se spolužáky se dají považovat za dobré až velmi dobré.

Vidíme zde tři typy „dobrého žáka“, tři způsoby a i důvody jak a proč úspěšně zvládat školské požadavky. Hana je inteligentní, citlivá divenka, která svědomitě a téměř bezchybně plní své povinnosti. Zcela splňuje učitelskou i rodičovskou představu vzorného žáka: má samé jedničky a byla přijata na gymnázium, je slušná i poslušná, ve třídě oblíbená, sportuje. Na první pohled tedy zcela bezproblémové dítě, co si můžeme přát víc? Když se však podíváme blíže vidíme, že její oblíbenost ve třídě je jako „jednostranná“, Hana ji neopětuje plně a její postavení zde je výjimečné. Jako by ani nebyla běžným členem skupiny, je totiž jejím vzorem a možná i ideálem „*skoro ve většině mi může jít příkladem*“. Školní povinnosti plní prostě proto, že povinnosti se mají plnit.

Jarda je velmi chytrý a když pomíneme drobnější kázeňské přestupky, zcela splňuje požadavky školou kladené. Nejen že se dobře učí, ale je také plně zapojen do společenského života třídy. Je velmi cílevědomý, ví co chce a vyvíjí úsilí, aby toho dosáhl a to jak ve škole, tak mimo ni. Otec je pro něj významným vzorem právě takového úspěšného muže. Také velmi dobře ví, co se od něj ze strany dospělých očekává, a umí toho úspěšně využít - „*Vi, co od něj chcete slyšet*“.

Tomášův prospěch je velmi slabý a tak vlastně nespĺňuje základní kritérium dobrého žáka. Na druhé straně je snaživý a sociálně dobře zařazený a tím splňuje zbývající dva požadavky. Když však vezmeme v úvahu problémy, s kterými se chlapec během svého života a hlavně v průběhu školní docházky potkal (opožděný psychosomatický vývoj, dyslexie, úmrtí otce), a které vlastně úspěšně vyřešil, titul dobrého žáka mu právem patří. Tomáš „*moc se neprojevuje, dá se s ním slušně povídat, patří mezi nejslušnější*“.

Odborné i populárně-naučné literatury zabývající se otázkou školní úspěšnosti a neúspěšnosti je mnoho a můžeme si vybrat mezi desítkami renomovaných našich i zahraničních autorů. Valnou většinou se však dívají na danou problematiku z perspektivy dospělých - pedagogů, rodičů, vychovatelů a žáky berou jako objekt, který je nutno vmanipulovat do žádoucí role. I když teoreticky subjektivitu žáků proklamují.

V našem textu jsme se pokusili o obrácený postup: zeptali jsme se dětí jak tuto roli, roli úspěšného žáka vidí ony samy, a snažili jsme se zjistit, jakými prostředky dosahují jejího naplnění. Bylo by jistě zajímavé porovnat výsledky výše uvedených obou přístupů, ale to by bylo již nad rámec naší zprávy.

POZNÁMKY

¹⁾ Prospěchová pásma:

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

MUSÍTE BÝT SEBEVĚDOMÍ!!! (???)

HANA KASÍKOVÁ

OBSAH

Úvodem

Sebevědomý žák

Sebevědomí žáků

ÚVODEM

Zkoumání problematiky sebevědomí žáka můžeme v současné etapě považovat pouze za výzkumnou sondu: vznikla vlastně jako „by product“ didaktického zkoumání mého hlavního výzkumného problému, problému kooperace a kooperativního vyučování. Ve výzkumné zprávě PSSÉ: „*Co se v mládí naučíš...*“ (Supplementum 77, PedF UK, Praha 1992), ve stati „*Interakční žánry ve vyučování*“ se v určitém úhlu pohledu objevila i problematika sebevědomí žáka: otázka proč a jak se objeví ve vyučování určitá specifická podoba interakce, která byla nazvána interakčním žánrem, byla i otázkou po tom, jak vidí tyto interakční žánry učitelé. Zatímco např. interakční žánr propůjčení role byl označován jako prostředek zvyšování sebevědomí některých málo sebevědomých žáků (spolu s učitelskou rolí byly žáků propůjčeny i podmínky, v kterých byl vnímán a vzápětí tudíž i akceptován - včetně sebeakceptace - jako jediný, který MÁ NA UČITELSKOU ROLI, má co říci ostatním, má tu moc udržet je na určitou dobu v pozornosti), žánr kooperace s problematikou sebevědomí explicitně spojován nebyl. Rozpor mezi málo uvědomovanou spojnicí kooperativní vyučování - sebevědomí žáků v reálném vyučování oproti teoretickému rozpracování této spojnice je zřetelný. Teoretická literatura prosazuje kooperativní způsob uspořádání výuky, kooperativní cílovou strukturu jako jeden ze základních prostředků rozvoje sebepečení, sebevědomí, sebeocenění.

V těchto širších souvislostech vznikla tedy otázka, kdo je to sebevědomý žák, jak ho vidí učitelé, jak ho pojmenovávají, jaké mechanismy chování a jaké strategie chování vůči němu volí a jak je zdůvodňují. Zcela záměrně jsem se zaměřila na problematiku SEBEVĚDOMÉHO žáka, i když je zřejmé, že je sledována na pozadí protipólu - žáka s malým sebevědomím. Toto zaměření je reakcí na literaturu, která naopak pracuje spíše s tematikou NEsebevědomého žáka, stejně tak, jako obdobně s tematikou žáka NEúspěšného.

Ukazuje se, že téma sebevědomého žáka je ve výzkumné sondě tématem OTEVÍRAJÍCÍM ze dvou hledisek:

a) jeho prostřednictvím se podařilo velmi rychle otevřít další školu pro dlouhodobý, etnografický výzkum (okamžitý souhlas ředitele k výzkumu, zájem o toto téma, vstřícnost učitelů ve výzkumu, která se týkala jak rozhovorů, tak i bezprostředního vstupu do tříd) : škola, říkejme jí např. Fialová, je škola základní, pražská, spíše většit (27 tříd, kolem 650 dětí, 40 učitelů) .

Výzkumná sonda byla provedena z velké části v tomto prostředí, výzkumná data však byla získána a doplněna i prostřednictvím rozhovorů s učiteli jiných škol a pozorováním v jiných školách.

b) téma sebevědomého žáka a sebevědomí žáků otevírá široké souvislosti, které umožňují detailněji popsat školní kulturu jak z širšího hlediska interakčního, tak z užšího didaktického hlediska.

Výzkumná sonda byla nesena především otázkami, které vznikají na rozporu formulovaném v obecné rovině přímo učiteli:

1) „*Naši žáci jsou možná docela dobře vybaveni vědomostmi, ale nejsou příliš sebevědomí.*“

2) „*Čeho mají skutečně přehršel, je sebevědomí.*“

Otázky, které vznikly na tematické poli tohoto rozporu, byly sledovány prostřednictvím metody rozhovoru s učiteli a řediteli škol (základní škola) a prostřednictvím pozorování interakce učitel - žák, případně žák - žák ve vyučovacích hodinách i mimo ně (přestávky, odchod ze školy, jídelna atp.).

Údaje, které byly těmito metodami získány, byly zpracovány formou „webbingu“, tj. grafické sítě souvislostí, jejímž středem byly dvě kategorie:

I. SEBEVĚDOMÝ ŽÁK

II. SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ

SEBEVĚDOMÝ ŽÁK

První síť byla vlastně věnována „labelingu“, tj. popisu toho, kdo je pro učitele žák, kterého označí termínem sebevědomý, jak se objevuje sebevědomý žák v řeči učitele.

a) Je to žák, který je motivován pro učební činnost, angažován pro školní práci:

...*Mám ve třídě kluka, který se vrátil z Ameriky... Do všeho se hrne, chce být angažovaný... Když třeba chci, aby zkontrolovali (žáci) známky v archu, všichni se snaží slejt, a on řekne: Dejte to mně...*

...*rádi připravují testy pro ostatní, rádi na něco sami přijdou...*

...*úplně jsem viděla, jak to u ní běží...*

...*nejsou to ksichty, který jen koukaj a nebaví to ani vás...*

b) Je to žák, který projevuje vyšší samostatnost, cílevědomost, ambice:

...*žák k učiteli: Chci, abyste mě známkoval, chci, abych věděl, jak dál ...*

...*chce vyniknout, chce být vidět...*

c) Žák, jehož základním osobnostním rysem je sebevědomí

...*prostě si věří...*

...*ve vztahu k holkám neotravujou...*

d) Žák, který má určité projevy chování spojené se studem (resp. s absencí studu), se stresem (resp. s uvolněností):

...*nestydí se, ale to zase moc nepřeháněj...*

...*není svázaný, zakřiknutej...*

...*zdaj se trochu drzí...*

e) Žák, který má specifický způsob kontaktu s učitelem

...*živorodí, živelní...*

...*není rozklepaný před učitelem - neví odpověď při zkoušení a řekne to, nebo se mě při hodině zeptá, na co se ptám, a není to „vyčůraný“ ptaní...*

...*ptaj se, nechcete abych vám s něčím pomoh, a já necítím dotěrnost...*

f) Žák, který má specifický způsob komunikace i se skupinou, jejímž je členem

...*žák s referátem před třídou: ...můžu pokračovat, ale jen jestli vás to zajímá...*

g) Žák s určitými specifickými rysy osobnosti, zvláště charakterovými

...*nafoukané holky, urážlivé holčičky...*

...*zlý špičky ...kluci, který schválně vyčnívaj, přehánějí sebevědomé projevy, mohou všechno rozbořit*

...*divaj se, jako by vás chtěli probodnout...*

...*žáci, který neodhadnou své síly...*

...*mistři světa...*

SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ

Druhá síť se pokusila zachytit, do jakých souvislostí včleňují učitelé problematiku sebevědomí žáků. Šířka těchto souvislostí do značné míry mapuje spolužití obou stran - strany žakovské i učitelské, včetně zázemí tohoto spolužití.

a) Sebevědomí žáků je dááno do souvislosti s podstatou školy, školních norem, školního prostředí. V tomto případě je vysoké, ale spíše nízké sebevědomí do značné míry odvozováno právě od podmínek školy, školní výchovy.

...*škola je nápravné zařízení, kde je nutno chovat se jinak než jinde ... děti jsou ve škole pět i více hodin a jsou svazovány, zakřikovány, všechno dělaj špatně, jsou ve stresu...*

...*školy v zahraničí programově pěstují sebevědomí... dožívající školský systém je programově potlačuje...*

...*pořád se říká, že naše škola je vynikající, ale tenhle obdiv k encyklopedismu mi nic neříká...*

...*největší problém je, že je nevedeme k samostatnosti, pořád jsme jim u zadku, brzdíme je...*

b) Zprostředkovanost společenskými vlivy: v rozhovoru byla také začleněna otázka po vývoji sebevědomí v populaci žáků v časovém horizontu počátku 90.let. Byla reakcí na ojedinělá tvrzení, že revoluce v r.1989 přinesla výrazné změny v chování žáků včetně sebevědomých projevů. Většina učitelských výpovědí však posun k vyššímu sebevědomí nepotvrzuje. Bývá zmiňováno období asi jeden rok po r. 1989, kdy to tzv. děti zkoušely - jak komentují někteří učitelé - zkoušely podobu demokracie ve škole (odmítání písemek, kritika profesionality jednotlivých učitelů a žádosti o jejich odchod atp.)

...*Děti mě trochu zklamaly. Myslela jsem, když začala nová doba, že budou chtít vyniknout ...*

...*u nás se stále ještě nivelizuje... Nemáte-li potřebu vyniknout, máte i nižší výkon a nižší sebevědomí...*

V rámci společenských vlivů učitelé připomínali vliv společenského prostředí, v kterém se děti pohybují. Jednak byli jmenováni rodiče jako ti, kterým stouplo sebevědomí

po r.1989, jednak byl připomínán vliv rodinného, ale i jiného prostředí na sebevědomí žáka.

Ve Fialové škole byla zformulována jako výrazně odlišná sociální skupina právě z hlediska sebevědomí skupina „sportovců“, tj. skupina žáků těch tříd, které mají za měření na některý ze sportů (v této škole to jsou chlapecké třídy; to jsou oni „*muštrí světa*“, to jsou ti, které je ve škole VIDĚT).

...*Sportovky, to je něco jiného. Normální třídy, tam se děti pohybují v okruhu rodina - škola - kamarádi. Škola je pro ně dominantní částí dne. Pro sportovní třídy je škola nutně zlo. Žijou spíše atmosférou tréninku. Tam jim říkají: jdi do toho, buď agresivní, buď sebevědoměj, věř si! Oni prostě musejí! Co je pro ně přirozený - uvolnit se s vervou - to naráží na nepřirozený věci ve škole...*

c) Ve vztahu k sebevědomí se hodnotí i práce a osobnosti jiných učitelů na škole:

...*Učím ve třídě, kde jsou opravdu zvláštní děti a je to podle mě vedením na 1. stupni a třídní na 2. stupni. Obě jsou to kantorky, které drží zkrátka a žádné výjimky netrpí. Děti jsou taková služebnícková, ochotní ... prostě utápnutá třída ...*

...*Spouště učitelů na škole něco vadí, myslí si to třeba více než půlka, ale radši o tom nemluví... pořád volají po tom, co se smí, po přesnejch pravidlech...*

...*Myslím, že by bylo docela zajímavý sledovat sebevědomí učitelů...*

...*všichni, kdo se snažíme pohnout trochu starým systémem, máme těžkou práci... jsou tu lidé, kteří nechtěj pochopit, že se doba pohnula dopředu...*

...*Někteří učitelé, kteří učí ve sportovkách, jsou z toho docela nešťastní...*

d) Sebevědomí žáků je zvažováno i ve vztahu k věku žáků. Je popisováno jako jev, který se s dospíváním problematizuje:

...*Čím jsou mladší, tím jsou manipulativnější...*

...*Ve 4.,5.,6.třídě nepostrádají přirozené sebevědomí ... Někteří ho časem ztrácejí... Možná je to přirozená sebeobrana (abych nevypadal blbě, blbá) . U někoho je to zase tak, že sebevědomí nemá, ale dělá, že ho má...*

e) Velmi výrazně vystupuje v řeči učitelů spojení sebevědomí (sebevědomých projevů chování) a inteligence žáka, intelektových schopností. Zdá se, že je všeobecně potvrzováno: chytrý žák = přiměřeně sebevědomí, případně potlačené, přehnané sebevědomí se rekrutuje z řad pomaleji se učících žáků. Kombinací obou kategorií vznikají dokonce různé typologie žáků. Jako příklad uvádím jednu z typologií, která obě kategorie propojuje ještě s charakterovými vlastnostmi a přibližnou četností výskytu.

- *chytrí - sebevědomí - zlí: těch je minimálně*

- *chytrí - sebevědomí - slušní: je jich jen málo*

- *pak děti, kde nevíš, kam s nimi, nepřemýšlíš o nich... Nebývají s nimi starosti, ale někdy mě děsí, že mi připadají jako hmota...*

- *pak tzv. „prohupovací děti“ - jejich projevy se mění hodinu od hodiny, oscilují ve výkonech, ale o jejich sebevědomí jsem nepřemýšlel...*

- *pak chytrí, málo sebevědomí - jsou často událostmi převálcováni, bití, jejich malé sebevědomí se ještě snižuje...*

f) Další oblasti jsou strategie, které volí učitelé vůči určitým projevům sebevědomého - nesebevědomého chování.

fa) Rámec těmto strategiím tvoří učitelovo pojetí výuky

...*Libí se mi, když je ve třídě trochu binec...*

...*Jsem rád, když je ve třídě trochu uvolněnější atmosféra, bojuji za to, aby se ve třídě pracovalo novými metodami...*

...*děti nesmíte rozmazlovat, všechno má své meze...*

fb) Rámec strategií vytváří i vlastní sebevědomí učitele:

... *je to spojeno s tím, jak vnímám lidi...vždycky jsem se bál moc sebevědomějch...*

...*Nemám pocit, že bych byla nějak sebevědomá, ale už jako holka jsem se ozvala, když se mi něco nelíbilo, nebyla jsem utápnutá...*

...*Jsem léta vedený s hlavou dole, já sám jsem se sebevědomím měl problémy...*

fc) Všeobecné strategie - zaměřené na celou třídu - pak mohou být vedeny např. takto:

...*Já je hecuju...musíte se umět ozvat ...oni koukaj ...*

...*Kluci, musíte držet učitelku ... nedat se ...*

...*Než připravím pomůcky, popovídejte si o svých úspěších...*

fd) Strategie orientované na jedince. Jak již bylo řečeno v úvodu, zaměřila jsem se na ty strategie, které volí učitel vůči přehnaně sebevědomému žákovi, případně žákovi s vysokým sebevědomím:

...*s nimi je těžká práce... Nerad je lámu ... slabší nevládnutí situace přinese příliš mnoho problémů...*

...*neplatí na ně věci, které platí na ostatní ... Když něco nařídím XY, to, co je pro ostatní děti běžné, mám pocit, že ho trestám ... tak to radši moc často nedělám...*

...*pokud vyloženě neruší, nedělám nic ... zlomil jsem nad ním hůl...*

...*Jde to pohnout mu s přehnaným sebevědomím - např. ve sportu - vytahuješ se, jak ti to jde a zatím...*

... *občas mu věci znepríjemním - odnes tu mapu a tak...*

... *prostě mu oplácím...*

g) Téma sebevědomí je konec konců propojeno i na problematiku profesní kariéry, změnu postojů k výuce a k problematice formování jednotlivých osobností ve třídě:

...*Každý kantor přijde do školy s tím ... budu kamarád a do půl roku je jak pes...*

...*Už nemám chuť zabývat se každým zvlášť - předtím jsem ho třeba měl v kabinetě ...*

... *Občas mám děsivý pocit ... rád bych se zabýval i takovými věcmi jako jsou jejich osobní rysy a tak, sebevědomí...ale nevládám to...*

h) A zcela nakonec - jeden z výsledků výzkumu:

...*„Zase jsem o těch dětech začal uvažovat...“*

UČITELSKÉ STRATEGIE PRÁCE S KVALITOU TŘÍDY JAKO KRITÉRIUM KONSTRUKCE TYPICKÉHO KLIMATU VE TŘÍDĚ

MIROSLAV KLUSÁK

OBSAH

Úvod

Metoda výzkumu

Vymezení výzkumného zájmu

„Působnost“ učiteléské strategie práce s kvalitou třídy

Vynořující se „kulturní téma/centrální kategorie“ -
- postupné upřesnění a teoretická reflexe

Strategie „povinného závazku“

Strategie „pedagogického ideálu“

Závěrem

ÚVOD

METODA VÝZKUMU

Předkládané informace a úvahy vycházejí z analýzy založené na zpracování:

A) 17 speciálních rozhovorů s 6 učiteli na druhém stupni jedné základní školy, kteří se vyjadřovali ke dvěma kapitolám zprávy „*Co se v mláďi naučíš..?*“, zpracované na základě práce provedené v prvé etapě našeho terénního výzkumu: 1. M.Klusák, A.Škaloudová - *Klima ve škole z perspektivy žáků*, 2. H.Kasíková - *Interakční žánry ve vyučování*;

B) množství poznámek z rozhovorů, pozorování, výroků a epizod nashromážděných během terénního výzkumu, který započal ve školním roce 1991/92;

C) údajů od kolegů z našeho výzkumného týmu, které mi laskavě poskytli na základě mé žádosti o provedení rešerše k danému tématu ve svých archivech zápisků z terénu (kromě bezprostředního zájmu o rozhojnění dostupné báze dat, má tento krok též metodologický význam pro korekci případných zcela jedinečných zkušeností v rámci tzv. principu triangulace dat).

Při zpracování dat byla využita metoda tzv. konstrukce „teorie daného jevu“ („substantive theory“; vs. konstrukce obecné/formální teorie) dle definice A.L.Strausse.¹⁾

VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO ZÁJMU

Přesto, že metodologie tzv. grounded theory - doslova „uzemněné“, fakticky ve významu teorie „zakotvené“ v datech, z dat se „vynořující“, „emergující“ - odmítá pracovat s předem spekulativně, deduktivně formulovanou hypotézou, zcela nezbytně se pracuje s určitou orientací výzkumníkovy „zvědavosti“ a s jeho dosavadní zkušeností, včetně jeho „teoretické citlivosti“.

Autor následujícího textu již před vstupem do terénu sdílel s ostatními členy výzkumného týmu zájem o vhléd do života školy z perspektivy jeho aktérů - především učitelů a žáků. V rámci tohoto společného zájmu se pak zvláště zajímal o problematiku klimatu ve třídě a jeho sociokulturní konstrukce. Teoretický a metodologický význam výzkumu „sociokulturní konstrukce klimatu ve třídě“ můžeme přiblížit velmi stručným historickým ohlédnutím.

Nejobecnější definice klimatu nějakého sociálního prostředí hovoří o trvalejší, charakteristické sociálně - psychologické kvalitě, emergující v procesu sociální interakce.

Do odborné literatury pojednávající o životě školní třídy však byl pojem zaveden americkou sociální psychologíí na přelomu 40. - 50. let jako díleč kategorie podřízená politicky motivovanému zájmu o problematiku svobody a moci, resp. o způsob „ovládání“ žáků učitelem. Tato dominantní orientace přetrvává i v pozdějším a dodnes snad nejpoužívanějším systému tzv. objektivního pozorování interakce ve třídě, neboť ve Flandersovské ústřední polaritě „nepřímého/přímého“ působení učitele zní zcela

zřetelně Andersonovská polarita „integrující/dominující“, parafrázující Lewinovskou polaritu „demokratický/autoritářský“. V rámci této tradice docházelo k nárůstu pragmaticky motivovaného zájmu o pedagogický efekt interakce ve třídě, který byl spojený s diferenciací jejího obsahu a tím pádem zároveň i se změnami v obsahové náplni našeho pojmu - od původní náplně postihující citové vyjádření nebo zabarvení meňších vztahů ve třídě, k vyčlenění „emocionálního klimatu“ - tj. pozitivních i negativních citových vztahů a jejich komunikace - vedle „ovládání“ žáků učitelem jako prakticky rovnocenné kategorie (např. ve známém pozorovacím systému „OSCAR“ jsou vyčleněny tři hlavní škály/faktory: emocionální klima, verbální důraz a sociální organizace). Metodologicky se v rámci dané tradice objektivního pozorování interakce ve třídě jedná vždy o připisování hodnoty jednotkám chování žáků a učitelů ve třídě nezúčastněným pozorovatelem.

Pragmatický zájem o pedagogický efekt interakce ve třídě však zprostředkoval také metodologický obrat k měření klimatu ve třídě prostřednictvím dotazníků, v nichž především studenti či žáci vyjadřují jak život ve třídě vnímají a jak si jej představují (mj. metoda mnohem levnější než pozorování ve třídě). Z operacionalizačního hlediska narůstá rozsah našeho pojmu do takové míry, že je někdy používán poněkud vágně jako synonymum „sociálního prostředí“ či „prostředí třídy“ (classroom environment) atd. Zároveň se však artikuluje i jeho užší význam - kongruence mezi potřebami jedince (artikulovanými v jeho přáních - operacionálně „ideální“ formy dotazníků) a „realitou“. Problematika klimatu jako by tak opět byla ztotožněna s problematikou vůle, nikoli přímo s „ovládáním“ vůle žáků, jako spíše s jejím „omezováním“, a nikoli jako díleč aspekt režimu nastoleného učitelem, ale spíše jako pojem obecnější, obsažnější. Tento metodologický obrat je charakteristický následujícím paradoxem. Přesto, že se výzkum teoreticky legitimizoval vůči převládající tradici objektivního pozorování odkazem na přiblížení výzkumu prožívání učitelů a žáků (odkazem na větší důležitost toho, jak učitelé a žáci sami život ve třídě vnímají, než jaký „doopravdy je“) výzkumník se zároveň od tohoto života vzdaluje možná více než objektivní „nezúčastněný“ pozorovatel, který mohl být alespoň intuitivně či implicitně poučený pobytem ve skutečné třídě, poučený pozorováním jak sledované kvality „emergují“ v průběhu sociální interakce.

Romanticky motivovaný zájem o sociokulturní konstrukci klimatu ve třídě metodologicky využívá postupu „zúčastněného pozorování“, spočívajícího v tom, že se výzkumník učí od zkušenějších, resp. „domorodých“ aktérů pozorovaného života (ale třeba také jen tzv. etnografického rozhovoru). Od svých „učitelů“ se snaží pochopit - jaké kvality třídy považují sami učitelé a žáci za relevantní; jak dochází ke vzniku daných kvalit; zda, jak a proč se stávají předmětem záměrného jednání či vyjednávání učitelů a žáků; a konečně, z jakých sociálně kulturních zdrojů čerpá vůle učitelů a žáků poučení, o jaké zdroje se opírá, resp. jaké síly vtahuje do hry.

„PŮSOBNOST“ UČITELSKÉ STRATEGIE PRÁCE S KVALITOU TŘÍDY

VYNOŘUJÍCÍ SE „KULTURNÍ TÉMA/CENTRÁLNÍ KATEGORIE“ - POSTUPNÉ UPŘESNĚNÍ A TEORETICKÁ REFLEXE

U1: *Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejradši a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete.*

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené /.../.*

Že je každá třída jiná? Na tom přece pro nikoho není nic překvapivého ani problematického, snad spíše naopak. Že učitelé mají ke třídám citový vztah a že ke každé třídě cítí něco jiného? To je přece rovněž „přirozené“. No a - že učitelé „milují“ jen některé nebo dokonce jen jednu třídu a že existují třídy do kterých „jdou neradi“? „Objektivně“ to je možná tak trochu v rozporu s představou mistra pedagogické profese. Na druhé straně je to však tak lidské, že veškerá problematizace tohoto postoje by si musela přivolávat na pomoc spekulativní argumenty o možných rizicích „lidskosti“ v pedagogickém vztahu k dětem a dokládat, resp. konstruovat, souvislost takového postoje, mohli bychom říci „takového plnokrevného citového vztahu“, s příklady politováníhodných případů zvratu pedagogického vztahu ve vztah zavádějící děti na scestí nebo přímo ve vztah traumatický.

A „subjektivně“? To už je poněkud jiná situace. Začneme-li z perspektivy dětí, z perspektivy žáků ze tříd, které učitel „miluje“ či kam „jde nerad“, určitě se nejedná o fakt, který má jen potenciální či spekulativní význam, určitě se nejedná o vztah bezvýznamný, o rozdíl v plném slova smyslu banální. I ne - přátelský vztah učitele k žákům se sice může stát součástí jejich běžné a v tomto smyslu všední zkušenosti. Např. z tázaných žáků v našich školách 64 % odpovědělo, že spíše zřídka *Učitel není k žákům přátelský* a tedy zkušenost více či méně opačného druhu zažila více jak 1/3 tázaných dětí.²⁾ To však zdaleka nemusí znamenat, že pouhým opakováním se „otřou“ či „otřepou“ hrany prožívání vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli, že se citový vztah učitele k žákům stane bezvýznamný: 83% žáků si přálo, aby k ne - přátelství učitele docházelo jen zřídka (možnost „vyločení“ nebyla v předepsaných odpovědích nabízena); 39% žáků odpovědělo, že *Učitel se baví s každým žákem* spíše častěji a 80% by si to přálo; 29% odpovědělo, že se to stává spíše častěji, že *Učitel má osobní zájem o každého žáka* a 67% by si to přálo. V odpovědích našich žáků se tedy ukázalo nejen to, že postava učitele je pro většinu z nich osobně relevantní, že si většina z nich přeje, aby k nim měl učitel citově dobrý, osobní vztah, ale také, že toto přání najdeme u žáků i přesto, že jejich zkušenost je opačného druhu.³⁾

Můžeme si představit, že rovněž z perspektivy rodičů našich žáků by zájem na pozitivních citových vztazích učitele ke třídě byl obdobně orientovaný jako u jejich dětí, byť zřejmě není prožíván tak bezprostředně a naléhavě.

Konečně, z perspektivy komplementární k perspektivě žáků, z perspektivy učitelů,

je samotné vyjádření existenční situace, v níž je pracovní povinností učitele chodit nejen do tříd, které „miluje“, ale též do tříd, kam „jde nerad“, vyjádřením problému s evidentní hodnotou, se zcela srozumitelným „pocitem z popisovaných citů“. Navle, právě pro učitele jsou zřejmě případy negativní polarizace citového vztahu ke třídám zdrojem dramatičtějšího prožitku, než si lze bez zasloužení do zkušenosti této profesie představit, neboť, jako opakovaně empiricky potvrzovaná tendence je učitelům vlastní vidět kvalitu vztahů ve třídách spíše pozitivněji, tj. alespoň pozitivněji než jejich žáci.⁴⁾ Mohli bychom se domnívat, že tuto tendenci ilustruje i řeč citovaného učitele, který své sympatie, svou citovou náklonnost, vyjádřil v expresivně nabitým výrazu altruistického citu v pravém slova smyslu, zatímco pro svou antipatii nepoužil obdobně expresivní antonymum, ale spíše neutrálnější výraz nelibého duševního stavu. A mohli bychom si dále uvědomit, že pro profesi učitele je v naší kultuře vlastně normativně vymezen pouze „jednostranně polarizovaný prostor“ pro jejich citové vztahy k žákům, neboť vyjádření „nenávisť“, „zášti“ či „nepřátelství“ by asi nebylo pochopeno jen jako tolerovatelný, rétorický dysfemismus, ale odsouzeno jako rouhání.

Předmětem našeho zájmu však není samotné učitelovo prožívání vztahu ke třídám, ve kterých učí, resp. nejde o rozvinutí hlubinné psychologické analýzy tohoto prožívání na základě zprvu banálního postřehu o tom, že i ten nejschopnější profesionální učitel zůstává ve vztahu ke svým třídám člověkem se svými city, sympatiemi a antipatiemi. To, co nás zajímá především, je spíše praktický význam této skutečnosti, resp. to, zda a jak tyto vztahy figurují v jednání učitelů, v hodnocení tříd, v práci se třídami. **Jaké kvality třídy jsou učiteli ceněny? Jak s těmito kvalitami třídy učitelé pracují? A pracují-li s nimi vůbec?**

Tak například v článku „*Známe sociální klima ve výuce?*“ J. Mareš a J. Lašek hned v úvodu píší, že když se „*žákům učení nedaří, hledají se příčiny neúspěchů nejčastěji ve zvláštích osobnosti žáků anebo ve zvláštích rodinného prostředí. Poněkud se zapomíná na zvláštích školního prostředí.*“⁵⁾ Na druhé straně - rovněž dle citovaných autorů - o „typických zvláštích“ jednotlivých tříd učitelé uvažují i hovoří a to natolik intenzivně, že v učitelském sboru mají jednotlivé třídy dokonce i svou „pověst“. Tedy, ne že by učitelé neznali „*sociálně psychologické jevy*“, které vznikají při střetu „*obou aktérů - školní třídy a vyučujících*“. Zabývají se však touto problematikou spíše „*intuitivně*“, bez opory o metody „*seriózní diagnostiky pro učitele na školách*“, bez opory o „*přesnější termíny*“ a o „*pedagogicko - psychologické poznatky*“, které by jim pomohly přejít od intuitivního přístupu k proniknutí „*pod povrch osobních dojmů*“ a „*dílčích zkušeností*“.

Dovolíme-li si tzv. jít za autory, tj. za jejich explicitní vyjádření - a to čistě z rétorických důvodů, neboť na daném místě nám nejde o teoretickou polemiku, ale o analýzu vyjádření výše citovaných učitelů - můžeme stručně shrnout:

To nejpřekvapivější, to, že v řeči výše citovaného učitele zaznělo ono „*fluidum*“ - jako pojem asociované s tápáním přírodovědců v 17. a 18. století, když „*neviděli*“ a nebyli schopni „*postihnout*“ zdroj různých vlastností látek, zvláště tepla - je možná skutečně výrazem toho, že i učitelé postrádají ono poznání, které by jim umožnilo diagnostikovat, resp. rozpoznat a pojmenovat vlastnosti třídy souhrnně označené jako

„*fluidum*“, poznání, které by jim umožnilo jít k rozpracování představy o tom, co způsobuje, že -

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené.*

- a tedy ještě stručněji, je možné, že naše „*fluidum*“ je příznakem učitelovy **nedosta- tečné výbavy příslušně propracovanou teorií, strategií a technikami „seriózní diagnostiky“**.

Je však také možné, že se nejedná o výraz omezenosti učitele v rovině poznávací, noetické, ale etické. Je možné, že se učitelé nedostává téměř fundamentální osvěty takového typu, jako je obsažena např. ve stati o komunikačním klimatu od M. Samuhelové: „*Mal by (učitel - pozn. M.K.) dospieť k presvedčeniu a uvedomiť si, že má možnosť (aj povinnosť?) vedome ovplyvňovať svoj štýl komunikácie, svoje vlastné sôsohy správania sa.*“⁶⁾ Stručně řečeno, je možné, že naše „*fluidum*“ je poetickou metaforou odmítnutí překročit určitou **hranici reflexe a odpovědnosti za obraz své identity v „zrcadle třídy“**.

Konečně je možné, že se přece jen nejedná ani o otázku poznání, ani o otázku volby, ale víry. „*Fluidum*“, jako poetická metafora v kontextu suchého konstatování učitelovy zkušenosti vybízí k úvahám o možnosti jisté míry fatalismu ve vztahu ke třídám. Mohli bychom se dokonce domnívat, že - konec konců - učitelé ponechávají osudu a/nebo náhodě zda výsledek jejich hodiny v konkrétní třídě bude další nepřijemná zkušenost anebo událost naplňující jejich sentiment. A bez ohledu na to, jak troufale a nepravděpodobně zní tyto vývody, asi je přece jen nelze odbýt pouhým mávnutím ruky. Alespoň explicitní výroky učitelů o nevyzpytatelnosti hodiny výuky jsou skutečně velmi časté:

U1: *..ono to nejvíc připravovaný nejvíc selže,.*

U2: *Někdy stačí hodina přípravy a jindy se můžete připravovat pět hodin a stejně to nevyjde.*

- stručně řečeno, je možné, že naše „*fluidum*“ je příznakem ohraničenosti učitelovy víry ve vlastní profesi, resp. jeho představ o „**ohraničenosti vlastních schopností a smyslu jeho profesionálního poslání**“.

Teoretická dimenzionalizace „působnosti“

U4: *Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené. 1...! Když mám odhadnout 5. třídu např. ze zkušenosti z výletu, myslím, že jsou sdílné, zajímalo je co říkáte, nedělali problémy. Jsou to takové normální děti.*

Člověka, učitele, který pronese takový úsudek, bychom asi hned „*neobvinili*“ z fatalismu. A přece můžeme tvrdit, že i toto vyjádření, alespoň implicitně či potenciálně, určitý náboj fatalismu obsahuje, byť možná nikoli v převažující míře.

Chceme-li však skutečně převést otázku „*fatalismu*“ - navíc s jeho nesporně pejorativním významem - z roviny rétorického ornamentu do roviny centrální kategorie našeho analytického zájmu, musíme, dříve než se pokusíme dokázat nebo zdůvodnit a tak legitimizovat výše uvedené tvrzení, alespoň stručně zmínit naši výchozí představu o kategorii „**působnosti**“.⁷⁾

Z hlediska našeho zájmu o „*perspektivy učitelů*“, tedy „*subjektivně*“, odkazujeme

na jednu z dimenzí jejich vztahu ke světu a to dimenzi, která bývá definovaná póly „svobodná vůle - určenost“. S vědomím teoretické spletitosti a hloubky této problematiky (hrozící „předčasným utonutím“ i z důvodů kompetencí autora) pouze připomeňme, že zájem o tuto dimenzi, že její pertinence se týká prakticky celého spektra humanitních vědních oborů od filozofie přes sociologii po empirickou psychologii.⁹⁾ A dále, že velmi plodně pro účely naší analýzy tuto kategorii rozpracovává teorie organizace, tedy v té podobě, kdy se zabývá otázkami změny v organizaci svým rozsahem malých a středních sociálních skupin. Konkrétně pak máme na mysli koncepci „alternativních skutečností“ W.McWhinneye, který práci s touto dimenzí zavazuje k simultánní práci s dimenzí „rozmanitosti“ s póly „monistický - pluralistický“. Výsledná typologie „světových názorů“, neboť to je k čemu McWhinney dospěl jako k základnímu nástroji analýzy „cest změny společenských organizací“, má schematickou podobu následující čtyřpolní matice, kterou symbolicky označuje jako „mapu alternativních skutečností“ (viz schéma č.1).⁹⁾ Na závěr této krátké teoretické exkurze je třeba ještě poznamenat, že to hlavně, co považujeme za důležité pro naši analýzu, není ani tak možnost rozepsat kategorii „působnosti“ do šablony čtyř „ideálních typů“ - dle McWhinneye „archetypů“, ale především to, že daná koncepce dovoluje při analýze pojetí reality našeho zvláštního společenství, tj. školní třídy, odlišit dle jasněho kritéria koncepty odkazující na realitu bezprostředních mezilidských vztahů mezi rozmanitými žáky a učiteli jednajícími dle vlastní vůle a případného respektu k právním žáků a na realitu určenou společenskou institucí, školstvím, školou a jejím řádem - ve výše uvedeném schématu by se jednalo o pravé spodní a levé horní pole.

Schéma č.1 „Mapa alternativních skutečností“

		ROZMANITOST	
		Monistický	Pluralistický
PŮSOBNOST	Určenost	UNITÁRNÍ	SENSORICKÁ
	Svobodná vůle	MÝTICKÁ	SOCIÁLNÍ

Vrátíme-li se nyní k našemu citátu vyjádření učitele ke konkrétní třídě, mohli bychom proti našemu tvrzení o „fatalistickém náboji“ vypíchnout, že ústřední kvality na nichž záleží, dalo by se říct konstitutivní kvality daného vyjádření učitelovy koncepce skutečnosti třídy, jsou vlastně pocity prožívané a vyjadřované v osobní interakci s dětmi jako s partnery s vlastními intencemi a hodnotami - tedy, že tato koncepce spadá spíše někam do pravého spodního pole. A mohli bychom pak vyvozovat, že taková koncepce je spíše opakem víry v realitu, ve které je vše určeno závazným účinkem vzájemného působení různých věcí (pravé horní pole) nebo funkční formou jednotného řádu (levé horní pole).

Na druhé straně, tj. na podporu našeho původního tvrzení, vystupuje skutečnost, že ve svém souhrnu vyjádření neobsahuje žádný explicitní výraz vlastní intence či kompetence ve vztahu ke třídě jako celku a kromě výrazů pro vlastní pocity z práce v různých třídách, neobsahuje dané vyjádření ani žádný explicitní výraz kvality vývoje, vnitřní „sociální dynamiky“ či „prospívání“ třídy. **Typizace třídy, prostřednictvím vyčleňování rysů** (kvalit vystupujících jako figura vůči pozadí) **a vlastností** (kvalit „vládnoucích chování“) **charakteristických pro danou skupinu jedinců**, je tedy sama charakteristická tím, že užívá jen tento **rejstřík osobních kvalit** a snad se i třídě věnuje právě jen jako souhrnu, součtu žáků. Tyto absence jsou možná pádnějším důkazem toho, že se úvahy učitele pohybovaly v rámci „logiky prostoru“ světa řádu školní instituce (levé horní pole) než výše zmiňované osobní pocity a osobní kvality žáků, neboť i tyto osobní kvality, jak dále ukážeme, mají svou formální funkční určenost v rámci jeho logiky, určenost potenciálně svazující formy, přisuzující učitelovi roli pasivní závislosti na jemu nepodřízené, cizí a třeba i abstraktní - prakticky „neviditelné“ či „nepostizitelné“ - síle, tj. odsuzující k našemu „fatalismu“.

STRATEGIE „POVINNÉHO ZÁVAZKU“

Jak jsme jen naznačili v úvodu textu, nevyplývala kategorie „působnosti“, resp. problematika „fatalismu“ učitelů ve vztahu ke kvalitě třídy jen z jedné zmínky o tříděním „fluidu“. Signálů v řeči učitelů bylo více a nejvíce jich odkazovalo k učitelským strategiím výuky v hodinách.

Logika této strategie pro situaci hodiny výuky

U1: *Hodina to je šněrovačka !...!*

Hodina je něco spoutaného, má to předepsaný řád.

Dnes již učitelé nejsou vystaveni stejnému tlaku jako před 20 - 30 lety, kdy byl - U1: *...učitel zcela vedený...nebyl prostor... hodina byla daná; Na každou hodinu musel učitel psát přípravy rozepsané na minutu;*

a kdy učitel nikdy nevěděl, zda se nestane obětí všemocných kontrolních orgánů, s nimiž měl jedinou jistotu, a to, že -

U3: *Kantor nevěděl, co se bude pozorovat. Každý hospitační orgán musel vždy najít problém a uložit úkol, co se má zlepšit.*

Přesto je zřejmé, např. ze dvou vyjádření citovaných hned v úvodu této subkapitoly, že moment fatalismu i v popisu dnešní výuky v hodinách odkazuje na tlak „řádu“ školy/školství. Jak jsme si řekli, „hodina je něco spoutaného“. Čeho se však v zásadě týká „předepsaný řád“?

Především je to stále respektování určité závazné **stavby hodiny a plánu výuky**:

U4: *Hodina má pevnou stavbu.. Pozdrav, zápis do třídní knihy, opakování, nové učivo, procvičování, shrnutí a úkol na další hodinu.*

- kterou sice učitelé ne vždy považují za možné či nutné dodržet, která však přece jen představuje určité technologické, resp. didaktické prvky uznávané jako závazné, má-li se v hodině „něco odučit“. Tedy pokud si dovolí určitou volnost ve výstavbě hodiny, stále pracují s danými stavebními prvky, kdy napětí vzniká mezi potřebou jejich začlenění do hodiny a pevnou hranicí vyčleňovaného času:

U4: *Na jedné straně tedy chceme, aby se děti dovedly vyjadřovat. To je jeden problém, ale na druhé straně je zase stavba hodiny, 45 minut, do toho se musí vejít zkoušení, procvičování i nové učivo, popřípadě nějaká samostatná práce ne-li co více jiného. Takže tam opravdu z těch časových důvodů, proto potom také když necháte jedno dítě déle mluvit, tak ostatní děti jsou pasivní, l...l.*

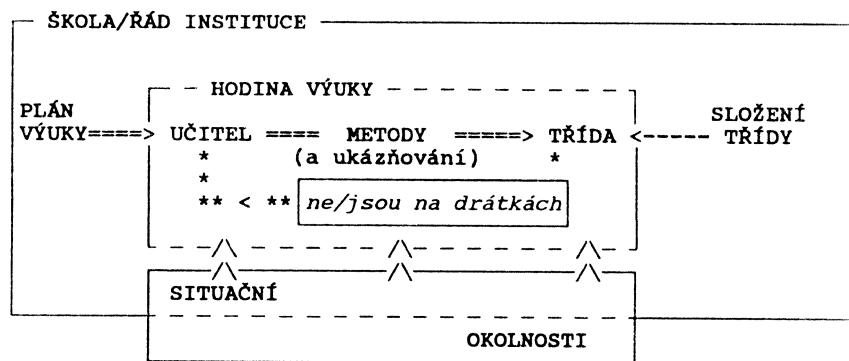
Je možné, že učitelé vidí svou jedinou odpovědnost v zabezpečení předepsaného procesu realizace „plánu výuky“? Téměř jako by to hlavní bylo, že hodina skutečně proběhne dle předepsaného scénáře a že role učitele bude obsazena? Je možné, že úkol zabezpečit proces výuky je z perspektivy učitele jen jeho odpovědnost za hybnost, resp. tok práce ve třídě a že tento tok sám o sobě je považován za klíč k determinaci zájmu o výuku a zapojení v hodině ze strany žáků i samotných učitelů (za minimální potřeby ukázňování eventuálních dílčích výpadků v jejich zájmu - individuální „nepozornosti“)?¹⁰

Je možné uvést řadu výroků jako důkazy podporující tento závěr. Vezmeme-li jen jeden příklad za všechny, prakticky ihned v nás navozuje představu **závazku vůči imperativu prosazování hodiny jako situace vedení žáků k plánem výuky předepsanému obsahu osnov procedurou respektující standardní stavbu, či alespoň standardní stavební prvky výuky:**

U1: *Prvním předpokladem je koukat jedním okem do plánu a druhým na děti. Kantor musí být naprostý pán toho, co říká, je pánem situace. Jestli mladým unikaj odborný souvislosti, tak mu uniká i kázeň. Bytelnost musí být taková, abych se mohl třídě věnovat a odbornost padala sama.*

Výše uvedené charakteristiky pak můžeme považovat za výchozí charakteristiku námi vyčleněné „**učitelské strategie ‚povinného závazku‘**“ coby jedné z alternativ **učitelské strategie práce s kvalitou třídy se „subjektivně“ ohraničenou působností.** A dále, můžeme konstatovat, že v dané fázi teoretických úvah je naše představa „zralá“ k pokusu o zjednodušující, formální schematické vyjádření, o které se pokoušíme v následujícím schématu č.2.

Schéma č. 2 „Učitelská strategie ‚povinného závazku‘ pro situaci hodiny výuky“



(„Situacní okolnosti“ zahrnují různé události více méně vnější situaci či instituci školy/školství, které hodinu nějak ovlivňují - např. atmosférický tlak, první sniž, epidemie chřipky, hospitace, silný zážitek žáků v době předcházející hodině či očekávaný, porucha pomůcek atd.)

Logicky je této strategii odpovídající hodnotou, učitelem oceňovanou a tedy posilovanou, ale též prožívanou, tj. souhrnně konstruovanou kvalitou třídy, resp. kvalitou klimatu ve třídě, citlivost třídy k tomuto závazku, třída disciplinovaná, „pozorná“, se kterou učitel lehce navazuje -

U4: *živější kontakt, děti jsou „jako na drátkách“.*

Jsou to tyto třídy, tento **typ tříd, které učitelé potvrzují jeho odborné schopnosti v oblasti předmětu výuky, jakož i jeho volbu metod** (dle učitelů z desítek typů a stovek variant jak provede *opakování, nové učivo, procvičování, shrnutí* atd.) **a dovednost v ovládnání jejich „pozornosti“, resp. kázně, a to vše i za výjimečných situačních okolností.** Stručně řečeno, třídy potvrzující, že úspěšně zvládá svou **agendu**, (tj. souhrn prací; to, co se má dělat). Je to tento **typ tříd, které učitelé potvrzují úspěšnost v prosazení „své“ definice situace hodiny výuky a tedy potvrzují jeho identitu „pána situace“.**

Na druhé straně to je instituce školy, z jejího řádu vyplývající funkční formy, resp. fatální opatření (a případně náhoda), kdo zařazuje děti do tříd s problematickým vztahem mezi požadavky školního programu a jejich charakteristikami - jako množství žáků, jejich skladba z hlediska schopnosti dosáhnout školního úspěchu, psychického stavu, rodinného zázemí atd. Tedy instituce školy (a náhoda) vytváří **složení třídy**, tj. kvalitu třídy odpovědnou za její případný odpor proti tomu „*být na drátkách*“. Pro učitele, který v dané situaci může vystupovat jako „*pán situace*“ natolik, nakolik jeho působení co by **agenta instituce** odpovídá instituci zformované kvalitě třídy, jsou tudíž kritické kvality žáků v zásadě za hranicemi jeho osobní „působnosti“:

US: *Z každé třídy nelze udělat kolektiv!*¹¹

Logika této strategie pro práci se školní kariérou třídy¹²

Právě jsme konstatovali, že součástí strategie „povinného závazku“ je rovněž „*dělat ze tříd kolektiv*“. Sice se snažíme naznačit, že „*dělat kolektiv*“ je v rámci této strategie otázkou výše zmiňované agendy výuky v hodinách, resp. otázkou přeměny třídy, jako skupiny jednotlivců dodaných učiteli instituci k výuce, v „*kolektiv*“, jako skupinu jednotlivců sjednocených společným zájmem o tok výuky, který se projeví tím, že žáci jsou při hodině „*na drátkách*“ - a tedy značně redukovanou formou práce se „sociální dynamikou“ třídy oproti elaborovaným představám o „*kolektivní výchove*“ jak je najdeme např. v učebnicích pro učitele.¹³ Přece jen však se jedná o konstataování působnosti a kompetence ve vztahu ke třídám jako celku - na rozdíl od našich dřívějších úvah (při první teoretické dimenzionalizaci kategorie „působnosti“), které implikovaly příznačnost jejich absence pro „*logiku prostoru*“ světa řádu školní instituce. V jakém poměru jsou tedy tyto dvě vzájemně protichůdné charakteristiky - práce se třídou vs. práce s jedinci? Tuto otázku je možné prozkoumat spíše v kontextu širším než plnění plánu výuky v jednotlivé hodině, tj. v kontextu, který vymezuje

situaci hodiny jako epizodu školní rutiny krokování plánu výuky na vyučovací hodiny.

Nakolik se nám podařilo zjistit, plán výuky pro jednotlivé kohorty dětí, absolvujících druhý stupeň naší základní školy, neobsahuje oficiální rozvrh postupu vedení jednotlivých tříd ke „kolektivním vztahům“, kterému by odpovídalo technologické kritérium pro rozdělení celé kohorty na třídy. Když jsou kohorty dětí tak, jako ve většině našich základních škol, rozděleny institucí školy závazně do v zásadě neměnných jednotlivých tříd pro celé čtyřleté období,¹⁴⁾ jeví se v tomto kontextu pedagogická práce s celkem třídy jako sice nezpytovaná, samozřejmá, avšak čistě formální nutnost, tj. jako rituální akt.

Formálnost práce se třídou jako celkem zvláště markantně vystupuje při jejím **hodnocení**.

MK: „Slyšel jsem, že jste dobře dopadli v pololetí?“

U4: „Hodnocení je docela dobré, ale nepodává pravý obraz. To, že jsou v přechodném období, učitelé spíše zohlednili nahoru. Je tam pár dětí, které mají sólo 2 či 3. Vyznamenání má 19 dětí z 36. Je tady ale též avízo se 4 i horšíma a ne jednou. Dost dětí má trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč. Třída má slabý střed. Má hodně vyznamenání a hodně slabých. Uvidíme jak se to ukáže. Čtyři dívky si daly žádost na gymnázium, osmileté, ale asi nemají mnoho šancí, nejsou vyloženy nejlepší. Byly taky dítka. Dvojky z chování ale žádné.“

MK: „Vás taky zlobí?“

U4: „To ani ne. To jsou zápisy v žákovské knížce, spíše z přestávky nebo zapominání. Jsou hrozně nesoustředění. Ten počet se s nimi táhne. Někteří jsou takoví liknaví. Můžete je napomenout, ale za chvíli už zase bloudí očima. Jakmile ví, že nebude vyvolán, už se něčím zabývá.“

Vykreslený „obraz třídy“ hovoří především řečí techniky hodnocení, resp. technických prostředků vyjádření kvality třídy, jejího „prospívání“. Základem tohoto hodnocení je hodnocení jednotlivých žáků na „pořadové škále prospěchu“, zde „vyznamenání/sólo 2 či 3/trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč./avízo se 4 i horšíma“. Toto hodnocení pracuje jaksi zároveň se dvěma dimenzemi. Jednak synchronním srovnáváním dětí v rámci kvality „vyznamenání/střed/slabí“, jednak asynchronním spojováním „stávajícího/budoucího prospěchu“ - „avízo se 4 i horšíma; trojky, které hrozí skluzem. Visí nad nimi meč.“, logicky variujícím mezi póly „zohlednění nahoru/zohlednění dolu“. Tato druhá dimenze je jistě významná především ve funkci interakce učitele s žáky a jejich rodinami jako způsob ovlivňování jejich motivace.¹⁵⁾ Nás zde však zajímá především svým odkazem na učitelův zájem o „validizaci“ svého hodnocení žáků - „dívky si daly žádost na gymnázium, osmileté, ale asi nemají mnoho šancí, nejsou vyloženy nejlepší“.¹⁶⁾ Jako **konečné kritérium validity** učitelova hodnocení vystupuje prospěch, resp. **úspěch žáka v přijímacích zkouškách při odchodu ze základní školy**, potvrzující základní funkci školy i agendy učitele - dovést děti, jednotlivé žáky ke zdárnému přechodu na instituce další profesionální přípravy.

Učitel však při technologii hromadné výuky nemůže navázat skutečně osobní individuální pedagogické vztahy se všemi žáky, a to ani tehdy, jsou-li rozděleni do tříd.¹⁷⁾ A není ani třeba odkazovat na odbornou literaturu, která upozorňuje na to, že i jen

prostým aritmetickým výpočtem zjistíme, že učitel může během pracovního dne strávit s jednotlivým žákem nejvýše pár minut. Provedeme-li si sami takový spekulativní výpočet dle statistik ÚIV Praha pro rok 1992/93, pak takové prakticky nerealizovatelné maximum bylo jen a pouze cca 35 minut za den, které by jeden český žák mohl získat z celého 8.5 hodinového pracovního fondu učitelského sboru na druhém stupni ZŠ v ČR.¹⁸⁾ Praktické „zpracovávání“ tohoto paradoxu se zřejmě realizuje konstrukcí určitých „normativních typů žáků“ a přiřazování konkrétních žáků k těmto typům.

Hodnocení třídy jako celku je potom konstruováno prostřednictvím množství žáků jednotlivých typů - zde kategorií pořadové škály prospěchu ve třídě, a **prostřednictvím poměru a rozložení žáků těchto typů v „souboru“** - zde nejdůležitější „*Třída má slabý střed. = Má hodně vyznamenání a hodně slabých.*“. Za prvé, rozdíl mezi žáky na opačných pólech mají totiž údajně tendenci se ve třídě se „*slabým středem*“ postupem času zvětšovat. Za druhé, a to je principiálnější důvod, žáci „*středu*“ jsou cenní tím, že vyžadují nejméně pozornosti, - např. i ve Velké Británii je jejich podíl odhadován na 95%¹⁹⁾ - na rozdíl od „*vyznamenáných*“, kteří však aspoň mohou být „*tahouny třídy*“, a „*problémových žáků*“, kteří vyžadují nejvíce z času učitele, času, který je za dané technologie výuky ekonomicky nejefektivněji využit interakcí učitele se třídou jako celkem - v daném čase tak učitel nejvíce „*odučí*“ z plánu výuky.

Formálně značně jednodušší je oficiální hodnocení „*chování*“; zde, obdobně k „*prospěchu z předmětů*“, prostřednictvím množství žáků s jejich „*zápisy v žákovské knížce, dítkami, dvojkami z chování*“ atd.

Ještě zřetelněji vystupuje daný způsob hodnocení při samotných „*pedagogických radách*“, kde jednotliví třídní učitelé referují a pod vedením ředitele školy spolu s kolegy diskutují statistiky svých „*složek katalogizačních listů*“.²⁰⁾ K rejstříku základních prostředků hodnocení tříd pak patří: průměrný prospěch třídy, event. s konstatacím pořadí - zvláště nejlepší/nejhorsí - v rámci (druhého) stupně; množství žáků se samými jedničkami, s vyznamenáním, se čtyřkami, pětkami s opravnými termíny a propadajícími. V oblasti chování se jedná o množství: odměn, pochval, napomenutí, důtek a snížených stupňů. Hodnocení sleduje - vedle „*pořadí v průměrném prospěchu*“ - procentní poměr jednotlivých kategorií prospěchu žáků a jeho vývoj proti předchozímu hodnocení. Dále se hodnotí kolik a jakých žáků odchází a přichází do třídy v následujícím období: jednak opakováním ročníku, jednak přestupy z - a na - jiné školy (přestupy talentovaných žáků na specializované školy, stěhování apod. a předávání problematických žáků specializovaným institucím či jejich předávání a výměny s jinými školami). Zvyšování či snižování počtu „*problémových žáků*“ se totiž promítá v celkovém „*zneklidnění/zklidnění*“ třídy.

Souhrnně se tak ukazuje, že v rámci této strategie má učitel při dané „*technologii výuky*“ sice povinnost pracovat se třídou jako celkem, že však je „*třídnost*“ parametr spíše formální. Na druhé straně má učitel k tomu, aby v průběhu kariéry třídy působil k její přeměně na „*kolektiv*“ (jako skupinu jednotlivců sjednocených společným zájmem o tok výuky), možnost využívat techniky typizace „*prospěchu*“ a „*chování*“ žáků ve třídě, disciplinování „*problémových žáků*“ a případně i „*nenásilně a postup-*

ně trochu vyčistit třídu“. Jeho úsilí je však v zásadě ohraničené, pokud má třída „slabý střed“, nebo pokud dojde jinou cestou ke kumulaci „problémových žáků“. Tedy skutečně,

US: Z každé třídy nelze udělat kolektiv! - např. když -

Je to výrazně slabá třída, i kázeňsky, máme i kázeňské problémy. - nebo když -

UK: To víme už z mateřské školky, že by tyto děti neměly být u sebe.

STRATEGIE „PEDAGOGICKÉHO IDEÁLU“

I když pro řadu učitelů může výše načrtnutý obraz strategie „povinného závazku“ představovat mez jejich strategických cílů, o většině učitelů z naší školy se předpokládá, že usilují o víc. Např. jsou nespokojeni se třídami, které se podřizují instituci (zosobněné učitelem) jen z instrumentálních důvodů.

U4: Třídy jsou různé. V některých je pohoda, jiné jsou takové studené. Např. 8.X. Některým vyučujícím to nevadí. I...!

U4: Některé třídy se vyrovnají s požadavky výuky, ale je to takové strojové. Udělají co musí, ale není tam aktivita. Máte pocit odstupů, propasti - např. debata, rozhovor, jako by si říkali „není to učení, tak k tomu se vyjadřovat nebudu“.

U1: Nejhorší je, když někam chodím nerad. Třeba třída X.A má obrovský super-image, ale já tam chodím nerad. Jsou to děti, který, buď to v nich je, nebo v tom jsou vychovávaný, že za každým minimálním úsilím, který já pro něco vynaložím, musí být pro mě nějaký velký prospěch. Jestli mi rozumíte? Budu dělat za 1, nebo za 1, která má pro mě nějaký smysl. Pro něj má smysl třeba 1 z matiky, nebo z češtiny, ale už pro něj nemá třeba 1 z technického kreslení, protože tam není žádná bubák.

Stručně řečeno, dle jejich sebe - prezentace, učitelé pocítují **odpovědnost za širší soubor dimenzí efektu jejich výuky**, než jen za konformitu vůči toku práce ve třídě. Rozsah jejich strategických cílů pokrývá **náladu** ve třídě, **motivaci** žáků i jejich **výchovu** (formování).

Logika této strategie pro situaci hodiny výuky

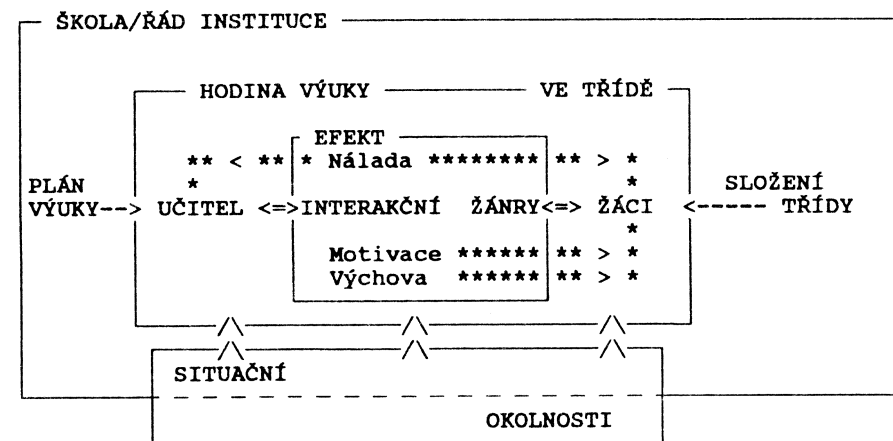
Navození zmíněného efektu je funkcí způsobu řešení komplexní vzájemné hry faktorů vstupujících do hodiny jako konkrétní dramatické situace, především **způsobu ztvárnění metod a stavby hodiny**, tj. toku práce v hodině. Pro kategorizaci různorodého ztvárnění v podstatě typických pedagogických situací ve výuce pak zavádíme pojem „interakční žánry“.²¹⁾ Vůči nejbližšímu, v pedagogickém diskursu již zavedenému, pojmu učitelského „stylu“ výuky, jde o zdůraznění faktické účasti a působení učitele **v dramatické situaci**. Vyčleněné dimenze efektu učitelova působení nejsou bezprostřední funkcí jeho aktivit, ale skutečně vzájemně spjaté aspekty **holistického efektu** interakčního žánru, což odpovídá vzájemné provázanosti vztahů mezi rysy, aktivitami, subjekty a událostmi v dramatické situaci, tj. jednotné téměř jako v anticéme pojetí dramatu.

Asi také díky tomu emergence či navození určitých kvalit nálady, motivace žáků či

výchovného efektu může být učiteli vnímána jako kvazi objektivní/samostatný prvek situace, s vlastní působností. Jinak řečeno - efekty působení učitele, zprostředkované interakcí s žáky, zpětně vstupují do situace jako vnitřní konstitutivní faktory s určitou inercí/funkcí v čase a mají jakoby do značné míry záhadně autonomní povahu.

Zjednodušující schematická formalizace této představy by mohla mít podobu schématu č.3.

Schéma č.3 „Učitelská strategie ‚pedagogického ideálu‘ pro situaci hodiny výuky“



Zatím bylo provedeno jen **první zmapování norem a taktik uplatňovaných učitelů ve vztahu k vyčleněným dimenzím efektu interakčních žánrů ve výuce**.

Jako důvod usilování o zvláštní **dobrou náladu**, pohodu, vystupuje uznání toho, že -

U2: To je strašně důležité, nebýt zátěží pro ty děti a ne jim pouze přikazovat. (Školní den pro dítě) to už jsou všechno věci, co musí, že jo, to dítě, to už nastává povinnost. No a teď tomu dítěti tu povinnost nezvošklivit, ale nějakou hezkou formou to dítě na to připravit a jako i donutit to dítě, aby tu povinnost vzalo za své.

Učitelé se angažují ve **hravém** či dokonce **komedijním ztvárnění** takových různých metod či úkolů jako výklad nové látky, ústní zkoušení či zadávání domácího úkolu. Učitel k tomu potřebuje dovednosti dobrého **herce** či **bavitele**.

U1: ..já si myslím, že učitel musí být taky herec, v první třídě když kantorka není herečka, tak to může zabalit.

Přesto, že hlavní funkcí daného žánru může být jen oslazení povinností, závazků a rutiny, tyto příležitosti do jisté míry dávají dětem i možnost vlastní iniciativy při hře s učitelem a/nebo systémem.

Zdůvodnění **motivace** dětí je spjato s představou dětem vlastní aktivity.

U2: Dítě musí pracovat samostatně a velký kus té hodiny, velkou část vyučovací

hodiny. Když mu tam nedám prostor, tak to dítě zlobí, nebo ho to nezajímá, nebo klímbá, nebo najde si něco, co ho zajímá momentálně.

Ve svých scénářích učitelé vytváří různé **typy prostoru pro aktivitu** dětí na bázi **individuální práce, soutěže či spolupráce**, které jdou až tak daleko, že učitel třeba i propůjčí svou roli některým spolehlivým žákům. Učitel k tomu potřebuje dovednosti dobrého **režiséra**, který ví jak -

U2: *...to narežirovat, aby to udělali a nevěděli o tom.*

Přesto, že hlavní funkcí je zřejmě řízení a zaměření aktivity dětí, získání jejich zájmu ke sledování učitelových záměrů, v některých případech mají žáci příležitost prosadit i své vlastní zájmy.

U2: *Když nemůžete prorazit jejich nepozorností, mají třeba problém, který potřebují řešit.. např. probíráme nervovou soustavu a dostaneme se k citům. Děti napadají příklady z oblasti lásky, sexuality atd. co je zajímavá mnohem víc, než stavba neuronu a jeho zrání.*

Výchovné působení je zdůvodněno zcela pregnantně.

U2: *Prvním úkolem školy je připravit děti do života. Musíte je uvádět do života.*

Učitelé pracují s **aplikacemi** školních vědomostí při jejich výkladu i procvičování, a to nejen proto, aby ukázali jejich smysluplnost, ale též z důvodů určité kulturní osvěty. Jako hlavní metoda jsou však uváděny **debaty o životě**.

U1: *Za důležitý interakční žánr považují debaty s dětma o životě. To je strašně důležitý výchovný moment. Měl jsem devítku složenou ze dvou osmiček a obě poloviny jsem měl rád.. Při každé příležitosti jsme probírali jiný téma - chlapec a děvče, vaření, politický témata, a nebylo týdnu, aby nějaká beseda nezazněla. Učitel však musí být schopen porozumět dětem, znát dobře jejich zázemí, musí se umět snížit na jejich úroveň a musí jim vyprávět o své životní zkušenosti.*

U1: *Uvádění do života vám pomáhá vcucnout si třídu. Děti si váží, když jim řeknete něco ze života, o sobě. Kantor se musí snížit na jejich úroveň. A to je investice, která se vyplácí.*

Jde o to, jak učitel stoupne v ceně a tím spíš pak prosazuje i jiné věci.

Výchovný aspekt vyvstává jako rozhodující dimenze širší strategie výuky, která, je-li úspěšná, zajišťuje klima potvrzení učitele jako Pedagoga třídy. Odpovídající hlavní oceňované kvality takového klimatu jsou **vstřícnost, férovost a vzájemná důvěra**.

Logika této strategie pro práci se školní kariérou třídy

Při letmém ohlédnutí můžeme shrnout, že co se týče „působnosti“ učitelské strategie „pedagogického ideálu“, je obdivuhodné jaký prostor si dovede vybudovat ani ne uvnitř či v pórech, ale jakoby „nad“, jakoby v nové dimenzi nad světem agendy a technologie závazně zadávané institucí. Je zřejmé, že s úsilím o dobrou náladu, motivaci a částečně i o „uvádění do života“ (nakolik je „cena“, o kterou učitelé jde, na které záleží definována žáky) se koncepce reality práce se třídou jako celkem dostává spíše do světa „sociálních vztahů“ (ve schématu č.1 pravé spodní pole). (Ve schématu č.3 tomuto posunu odpovídá zápis „žáků“ na místo „třídy“ ze schématu č.2.) A dále, že

snaha „vcucnout si třídu“ do svého světa konstruovaného příběhy/mýty ze svého života, je vlastně tendencí k pohybu na levé spodní pole, ke konstrukci „světa“ více či méně nezávislého na instituci školy, „světa“, který ve svých zdrojích a perspektivách zcela zřetelně přesahuje meze zadané institucí školy v plánu výuky. (Čemuž ve schématu č.3 odpovídá zapsání situace jako „hodiny výuky ve třídě“ a její plnější ohraničení vůči řádu školy na rozdíl od schématu č.2.) Z hlediska „působnosti“ učitele je poměr mezi touto a předchozí strategií poměrem zásadní „strategické redefinice“, event. „kolonizace“ situace - učitel se stává „pánem situace“ v plném slova smyslu.

Usiluje-li většina našich učitelů o prosazování této strategie, je si zřejmě vědoma svého vlivu na povahu klimatu ve třídě, považují za svou pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto klima je podstatnou složkou jejich strategie výuky s propracovanou představou normativních souvislostí a praktických taktik a technik jeho navozování. I když se v rámci dané analýzy zatím podařilo jen nahlédnout do struktury, variací a typů této strategie, stejně jako do bohatství konkrétních praktik, lze již teď konstatovat, že k pochopení učitelské řeči o „fluidu“ jejich tříd asi nepostačí úvahy o omezenosti učitelů v rovině noetické, etické či v rovině víry. Ve všech těchto rovinách přece tato strategie učitele „vyzbrojuje“ k principiálně neomezené působnosti. A přece principiální otázka úspěšnosti této strategie zůstává stále nezodpovězena. Proč existují neoblíbené třídy jako X.A? Některé náznaky vysvětlení se objevují v souvislostech této strategie, které se odhalují v kontextu učitelovy práce s kariérou třídy.

Prvá část možného vysvětlení je obsažena v mnohem bezprostřednějším propojení až ztotožnění učitelovy práce s kariérou třídy a práce s vlastní profesionální kariérou, s vlastní identitou, ke které dochází při zaujetí strategie „pedagogického ideálu“. Při popisech „osobní smlouvy s učitelkou profesí“ vyplynulo, že učitel musí na osobní úrovni sladovat cíle pedagogických strategií učitele na jedné straně, a snesitelné záteže jeho kapacity čelit závazkům a povinnostem, které jsou definovány školou, které vyplývají z rozvíjení osobních pedagogických vztahů a v neposlední řadě i ze zvyklostí, obyčejů, ve vztazích mezi kolegy, na straně druhé. Konkrétněji, učitel musí zvažovat, či alespoň prakticky respektovat -

1. **kapacitu své angažovanosti**, která musí být rozdělena mezi jeho třídu, tj. tu, ve které je třídním učitelem a kde působí jako plně oddaný pedagog, a ostatními třídami, kde je třeba z 98% především učitelem předmětu;

2. svou **odpovědnost za navození těsných pedagogických vztahů**; tj. sdílení problémů, sdílení života žáků sebou nese závazky osobních investic, zapojení se do tohoto života (od prožitku jeho životní situace po zásahy ve prospěch žáka v rodině či u různých společenských institucí);

3. **rozdělení kompetencí mezi kolegy**, z nichž každý je třídním učitelem, který zanechává na své třídě svůj rukopis dle osobní orientace a schopností.

U1: *Je to jako když jedete kolem sousedovy zahrádky. Nezačnete hned uvažovat kde co zasadit a jak to změnit. Spíše se těšíte tím, co tam je.*

Další část vysvětlení nabízí fakt, že určitá role osudové náhody je skutečně uznávána a nemusí se jednat jen o fatalismus, psychologickou racionalizaci či „pojištění“

pro případ selhání. Situace, byť jednotlivé hodiny, je natolik **komplexní**, že učitelovy taktiky jako by byly zadány v modelu „lovu“ - postupy učitele začasť vedou k úspěchu nikoli bezprostředně, ale tím, že má „poličeno na úspěch“, zvláště na tzv. pozitivní mimořádné/kritické události, události s mimořádným pedagogickým efektem, události, které jakoby vznikaly náhodou (někdy dokonce překonáním nějakého rušivého vlivu), na které však učitel a vlastně i třída musí být „připraveni“.

V této souvislosti je zajímavé rozlišení mezi tzv. kritickými událostmi, „critical events“, a kritickými příhodami, „critical incidents“, zavedené P. Woodsem.²²⁾ Kritické příhody jsou dle Woodse vysoce nabitě momenty či epizody s ohromnými důsledky pro osobní změnu a vývoj žáků i učitelů, avšak neplánované, nepředvídané a nekontrolované. Kritické události řadí Woods formálně mezi tyto příhody a „kritická období kariéry“. Jejich charakteristikou je integrovanost a zaměřenost edukačních aktivit, které mohou trvat i několik týdnů až měsíců. V řeči učitelů bývají označovány jako „témata“ či „programy“; z konkrétních příkladů např. napsání skutečné dětské knihy, plánování a design střediska místních tradic, divadelní představení.

V diskursu školních etnografií „příhody“, obdobně jako zmíněná optimalizace osobních cílů a kapacit učitele, vtahují do hry problematiku učitelova „přežití“ (survival problems). Riziko ztráty kontroly nad situací výuky může učitele strhávat k používání i pedagogického záměru zcela zbavených strategií přežití - vyhýbání se příhodám, maskování či skrývání příhod, proplouvání příhodami a neutralizace příhod.²³⁾ Z hlediska zmíněné rizikovosti výhodnější, dlouhodobější plánovitou práci učitele s kritickými událostmi se však v rámci popisů strategie „pedagogického ideálu“ nepodařilo zaznamenat.

A tedy za třetí, vezmeme-li v úvahu, že naši učitelé zdůrazňovali pozitivní význam „školy v přírodě“ pro formování klimatu ve třídě, jejich postesknutí nad absencí různých zájmových aktivit v životě dnešní školy a určité postesknutí nad odtržením rodiny a společnosti od školy, nabízí se spekulace o další mezi sociokulturní tvorby strategie „pedagogického ideálu“. Máme na mysli především meze tvorby technologie konstruování společného poslání, příběhů, činností, které by přesahovali rámec společné činnosti jejímž předmětem je pouze „přechodné“ společné soužití žáků a učitele ve výuce a případné mikro - epizodické kooperace v rámci výuky předmětu. Máme na mysli meze, jejichž překonávání v současných podmínkách školní instituce je přece jen asi nad síly jednotlivého učitele. Jakoby problémem byla neujasněná představa či nedostatečná přitažlivost potenciálních variant typu „kulturní identity instituce školní třídy“ za situace, kdy základní technologie hromadné přípravy jedinců k přechodu na instituce další profesionální přípravy zřejmě není dostatečně „socio-tvorná“.²⁴⁾ Pomineme-li ideologizovanou frázi „kollektivu“, má být třída, tj. třída spolupracující s učitelem - a nikoli jen jako skupina vrstevníků se svým autonomním životem - „Makarenkovskou výrobní komunou“, „psychoanalytickou druhou rodinou“, „učňovskou dílnou mistra čaroděje“, „Platónským kroužkem osvěčující lásky“ či „miniaturizovanou demokracií“ nebo „dílnou Tayloristické firmy“? (vyjmenujeme-li několik metafor zachycených autorem za poslední období na různých odborných setkáních).

I toto „vysvětlení“ je však skutečně jen náznakem, spíše jen spekulativní tematizací

otázky. Jako vyústění předchozí analýzy už vlastně přesahuje základní rámec daného textu ve směru, kterým by bylo možné orientovat další výzkum tak, aby bylo možné konkretizovat či přehodnotit dosavadní analýzu a interpretace.

ZÁVĚREM

Pokusíme-li se jen o zcela stručnou rekapitulaci výše předložených úvah, měli bychom zdůraznit především vlastní překvapení nad otázkou, která se vynořila v průběhu sběru a analýzy dat vedených povšechným zájmem o „sociokulturní konstrukci klimatu ve třídách“, resp. konkrétněji o učitelské strategie týkající se daného procesu, o to: Jaké kvality třídy jsou učiteli ceněny? Jak s těmito kvalitami třídy učitelé pracují? A pracují-li s nimi vůbec?

Jako centrální kategorii, jsme při analýze získaných dat tematizovali „působnost“ učitelské práce s kvalitou třídy, dle které jsme mohli vyčlenit dvě různé strategie - „povinného závazku“ a „pedagogického ideálu“. Na základě jejich vlastně jen prvního, tentativního popisu a analýzy jsme mohli konstatovat, že jejich vzájemný poměr je otázkou zásadní „strategické redefinice“, event. „kolonizace“ pedagogické situace - učitel se stává „pánem situace“ nejen jako agent školní instituce, s omezeními danými dominantní technologií hromadné přípravy jedinců na přechod do institucí další profesionální přípravy, ale též principiálně jako vůdce společné sociokulturní tvorby. Za reprezentativní a syntetické typy ceněných kvalit třídy jednotlivými strategiemi jsme vyčlenili: jednak třídu disciplinovanou, „pozornou“, se kterou učitel lehce navazuje - „živější kontakt, děti jsou jako na drátkách“; jednak třídu, ve které je legrace, která je aktivní, vstřícná, férová a především ve vztahu vzájemné důvěry s učitelem. I strategie „pedagogického ideálu“ však zřejmě naráží na faktické meze, které jsme identifikovali v oblasti osobní smlouvy učitele se svou profesí, v oblasti komplexnosti pedagogické situace (a to i na úrovni jednotlivé hodiny výuky) a v oblasti určité krize představy o typu „kulturní identity instituce školní třídy“ za situace, kdy základní technologie hromadné přípravy jedinců k přechodu na instituce další profesionální přípravy zřejmě není dostatečně „socio - tvorná“. Konečně jsme konstatovali, a to v průběhu celého textu, omezenost provedeného zmapování a analýzy problematiky, vyzývající k dalšímu nezbytnému zahuštění a prohloubení vzhledu do této oblasti profesionálního života učitelů, která je - jak jsme se pokusili naznačit hned v úvodu textu - „subjektivně“ relevantní pro všechny zúčastněné aktéry školního života - nejen učitele, ale i jejich žáky a jejich rodiče.

POZNÁMKY

¹⁾ A.L. Strauss: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.

²⁾ Jednalo se o dotazníkové šetření se souborem 203 žáků z 8 tříd druhého stupně z pěti navštěvovaných základních škol v jednom pražském obvodu. Viz M.Klusák, A.Škaloudová: Školní klima z perspektivy žáků. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš.“ (Zpráva z terénního výzkumu), Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.100.

³⁾ Tím netvrdíme, že není možné, aby zkušenost s negativním citovým vztahem učitele korelovala či zapříčinila nezáměr či hlubší, skutečně negativní postoj žáka vůči konkrétnímu učitelovi, učitelům či roli učitele jako takové. Tento vztah jsme, bohužel, dosud ani statisticky na daných datech neprozkoumali.

⁴⁾ Viz např. J.Mareš, J.Lašek: Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1990 - 1991, Roč.1, č.8, s.175; B.Drvotová: *Klima třídy*. (závěrečná práce postgraduálního studia výchovného poradenství) PedF UK Praha 1993, s.27.

⁵⁾ Viz c.d. s.173.

⁶⁾ M.Samuhelová: Komunikační klima - ako problém výskumný a reálny. In: T.-Svatoš, J.Mareš (Edit.): *Pedagogická interakce a komunikace*. Sborník příspěvků 3. celostátního semináře - Hradec Králové 9. - 10. září 1991, Gaudeamus, Hradec Králové 1993, s.89.

⁷⁾ Autorův překlad v anglicky psané odborné literatuře užívaného pojmu „agency“.

⁸⁾ V empirické psychologii např. známý konstrukt J.B.Rottera - „vnitřní vs. vnější kontrola posilování“. Viz J.B.Rotter: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, Vol.80, No.1/609; Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, Vol.43, s.56 - 67.

⁹⁾ W.McWhinney: *Paths of Change - Strategic Choices for Organizations and Society*. Sage Publications, Newbury Park 1992, s.28.

¹⁰⁾ Srovnej např. R.Laslett, C.Smith: *Effective Classroom Management*. Croom Helm, London 1984.

¹¹⁾ Z archívu V.Semerádové.

¹²⁾ Termínu „kariéra“ používáme v přeneseném významu z jeho původního kontextu teoretické analýzy profesionálního života jedince, zvláště v konkrétní organizaci, kde, v neutrálním slova smyslu, označuje jakékoli změny či vývoj - i jejich absence (např. jako „plochá kariéra“ nebo „stabilizovaná“ atd.) - v roli, statusu či kompetencích jedince apod. v průběhu jeho setrvávání v nějaké profesi a organizaci.

¹³⁾ Viz např. 13. kapitolu „Skupina vrstevníků a kolektiv“ v J.Čáp: *Psychologie pro učitele*. SPN, Praha 1980.

¹⁴⁾ Pomíjíme pro naši analýzu dělení tříd na některé předměty a vytváření zvláštních tříd devátého postupného ročníku pro žáky, které se škole nepodařilo úspěšně předat vyšším vzdělávacím institucím po ukončení ročníku osmého. Rovněž v zásadě

abstrahujeme od důležitého rozdílu mezi prací třídního učitele a učitele předmětu a zároveň vlastně opomíjíme další situační kontexty učitelovy práce se třídou - např. vymezené interakcí s rodinou žáků, interakcí s kolegy ve sboru aj.

¹⁵⁾ V daném případě je „zohlednění nahoru“ použito za podmínky „přechodného období“ jako jakýsi „úvěr“ či „odložený trest“, které učitelé staví do postavení „věřitele“ či „velkoryšého - formativního soudce“. A mohli bychom zkoumat, zda učitel nepoužívá na první pohled negativní motivaci, odklad trestu, vlastně jako pozitivní motivaci, tj. nadhodnocením kvality žáka mu přisuzuje pozitivnější kvalitu, kvalitu, do které může dorůst, která se může stát „jeho pravým obrazem“. A naopak, na první pohled pozitivní motivace „úvěrem“, jednostranným vstřícným krokem ze strany učitele, možná učitel zavádí do hry negativní motivaci sankcemi pro případ, že žák dluh „nesplatí“, tj. staví žáka do nelehké role dlužníka. Jedná se tedy o způsob hodnocení, který se nemusí přesně krýt ani s jednou teoretickou představou o alternativách *finálního vs. formativního hodnocení* - viz např. P.Pit'ha, Z.Helus: *Návrh pojetí obecné školy*. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s.28.

¹⁶⁾ Ve strukturaci řeči metodologie hodnocení společenských, resp. lidských kvalit můžeme říci:

a) že se skutečně jedná spíše o validitu, a to validitu externí (Srovnej např. Worsley P.(Ed.): *The New Introducing Sociology*. Penguin Books, Harmondsworth 1987, s.101 a dále.), než o reliabilitu - metoda hodnocení ve škole a při přijímacích zkouškách se do jisté míry různí;

b) že se jedná spíše o validitu empirickou než pojmovou (Srovnej např. Řičan P.: *Úvod do psychometrie*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava 1977, s.70 a dále.); kritérium validity učitelova hodnocení je zde prospěch/úspěch žáka v přijímacích zkouškách při odchodu ze základní školy - rozhodující je zde právě výsledek této situace, tj. „jak se to ukáže“, byť se v obou případech odkazuje na „kvalitu žáků“ - „nejsou vyložené nejlepší“, která může být různě pojímána;

c) že se jedná spíše o validitu prediktivní než souběžnou (Srovnej c.d. s.78 a dále.) - byť se v daném případě jedná o přechod v „přechodném období“ a nikoli až v závěru docházky do ZŠ - jedná se především o empirii, o jinou událost, která následuje naší událost - jejímž tématem je „hodnocení“ dané třídy v dané ZŠ;

d) že zajímavé by bylo zjistit, jaké strategie používají učitelé při validizaci svého hodnocení v souvislosti s problematikou tzv. bazální frekvence hodnoceného (diagnostikovaného) jevu, resp. zde spíše kritéria v uvažované populaci - prakticky, v rámci empirické validizace, se jedná o zajímavou problematiku vyladování únosné míry „planých poplachů“ a „opomenutých případů“.

¹⁷⁾ Vzpomeneme-li si na výsledky dotazníkového šetření uvedené výše, už (kolem) 1/3 žáků, kteří měli pocit, že se učitelé daří bavit se s každým žákem spíše častěji a přesvědčit žáky, že spíše častěji má i osobní zájem o každého žáka - je z daného pohledu nemalý úspěch.

¹⁸⁾ Počítáme s 40 110 učitelů a 586 277 žáky.

¹⁹⁾ Viz P.Woods: *The Divided School*. Routledge and Kegan Paul, London 1979, s.181.

²⁰⁾ Za údaje o „pedagogických radách“ autor vděčí archivům M.Kučery a S.Štecha.

²¹⁾ K analýze tohoto procesu, jako procesu interakce mezi učitelem a žáky, zavedla H.Kasíková kategorii **interakčních žánrů** ve výuce. (*Interakční žánry ve vyučování*. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mláďi naučíš.“ - Zpráva z terénního výzkumu, Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.129 - 134.) Přes určitou nejistotu se zdá, že informátoři potvrzují ekologickou validitu daného pojmu, resp. jeho reálný status ve světě učitele.

U1: *Prolíná to každou hodinou, ale je to element, který nebyl dříve vypichován.*

Pojem se jeví jako vhodné obohacení teoretické terminologie tím, že umožňuje novou diferenciaci při analýze procesu realizace celkového stylu výuky učitele a formování atmosféry či klimatu ve třídě.

²²⁾ Viz P. Woods: *Critical Events in Education*. The British Journal of Sociology of Education (v tisku).

²³⁾ Viz P. Woods: *The Divided School*. Routledge and Kegan Paul, London 1979, s.146.

²⁴⁾ Srovnej obdobné závěry D.Bittnerové - Moravcové: *Ztracené dětství*. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mláďi naučíš.“ - Zpráva z terénního výzkumu, Informační bulletin PedF UK - Supplementum 77, Praha 1992, s.140 - 142.

Ústřední knih. Pef UK

