

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

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

<sup>2)</sup>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.

<sup>3)</sup>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.

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

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

<sup>6)</sup>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.

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

<sup>8)</sup>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.

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

<sup>10)</sup>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 POSTUPY<sup>1)</sup> 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 vědátor“ 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.

Woods<sup>2)</sup> v této souvislosti uvádí příklad jedné učitelské představy, že *divky nejsou příliš úspěšné ve vědeckých disciplínách. Ta 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 možná důležitým ukazatelem, jak se k němu chovat a co od něho lze očekávat. Dítě se v tomto 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 přístupů k realitě a tak bychom mohli pokračovat.

Sociálně je to nejen kontakt se spolužáky, kontakt s dospělými, ale také šířeji 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 číhá 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, vytvořit 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)<sup>3)</sup> 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)<sup>4)</sup>. 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;

- jaské 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 kolektivu“, „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“, „neusoudí 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 dovednost, 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. jaskými 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. Výkonově 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)<sup>6)</sup>.

	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 <sup>7)</sup>

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 - „podivinské 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 všimneme 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 rozvojového 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 chvílku 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: „kuňka, 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, 1977<sup>9</sup>); Kellerhals, Montandon, 1991<sup>10</sup>) 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)<sup>10</sup>) 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)<sup>11</sup>). 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 rozhovoru<sup>12</sup>) 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.

*Patnáctá 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 stejný, 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 společenský. 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. Málokdy 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 splet. V Německu jsem měl matiku jinačí, byla jinak vysvětlována, tam jsem měl asi tak trojku. I Integrál byl lepší. Tady to nějak nedobře vysvětlujou, 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 **viný** 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 přibězích*. 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.“ Baví 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, studuje 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, nezavrhne 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, vte 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 nezni 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 zaměstnání. 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)<sup>13)</sup>. 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 učitelka 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 vyzdvihoováno, protože vysokou inteligenci Ondra neumí „prodat“. Podle matky se dál nedaří využít jeho potenci a vy stihnout 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 - hudbka, 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 ... Babičce 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 psychologičky 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. Beckera<sup>14)</sup> 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, 1976<sup>15)</sup>). 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 projeví 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. Obracejí 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, vysvětlit 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, nevrátí 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 vysvětlilo, 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. Becker<sup>16)</sup> 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 nestíhají. 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.“

Becker<sup>17)</sup> 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. Perrenouda<sup>18)</sup> 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: *dvoukař, 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)<sup>19)</sup>. 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 „úspěchu“: *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.**<sup>20)</sup>

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.<sup>21)</sup>

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 Woodse<sup>22)</sup> 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. Dolto<sup>24</sup>) 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 Ondrovy 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 výzvolový 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 „zaškakulováno“? 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.<sup>25)</sup>

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 učitelem, matka Ondry ve změně sociálních dovedností komunikace a interakce s okolím, v lepší akceptaci Ondry učitelem a spolužáky. U Pavla se hledá způsob, jak by se dopracoval systému, který by mu dovolil vyjít s učitelem 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 „škakulky“ 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)<sup>26)</sup>, ke konci základní docházky se naděje na změnu odkládá a přesouvá spíše mimo ZŠ a často už není vůbec spojována se školou.

## POZNÁMKY

<sup>1)</sup> „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 zpracování 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.

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

<sup>3)</sup> 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.

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

<sup>5)</sup> 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“.

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

<sup>7)</sup> 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.

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

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

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

<sup>11)</sup> 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.

<sup>12)</sup> 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.

<sup>13)</sup> Kellerhals, J.; Montandon, C.: *op.cit.*

<sup>14)</sup> 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.

<sup>15)</sup> 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.

<sup>16)</sup> Becker, H.S.: *op. cit.*

<sup>17)</sup> Becker, H.S.: *op. cit.*

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

<sup>19)</sup> Hrabal, V.: *op. cit.*

<sup>20)</sup> 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 složitou situaci masivního propadání žáků.

<sup>21)</sup> PSŠE: *op. cit.*

<sup>22)</sup> Woods, P.: *op. cit.* s. 36-49

<sup>23)</sup> 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.

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

<sup>25)</sup> 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.

<sup>26)</sup> 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 jednáním 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 dvojkou, 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, váli 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 dvojkou
- 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