

ZÁVĚREM

To, čeho si děti na sobě navzájem nejvíce všimají a co nejvíce hodnotí, je tedy kamarádství, smysl pro humor a to, zda si s tím druhým je možno popovídat. To, čeho si všimají nejméně, i když přece jen tyto fenomény zaznamenávají a poznamenávají, co hodnotí až na posledním místě, je, jak se spolužák učí, jestli jej škola zajímá, jak poctivě pracuje. Přitom však školní prospěch souvisí s oblíbeností a i s mírou vlivu, kterou má žák na dění ve třídě. Nejoblíbenější žáci ve třídě neoplývají nijak výraznými sympatiemi ke svým kolegům, někteří jsou k nim spíše přátelští, ale jiní zase téměř odmítaví. To vše je společně oběma třídám, bez ohledu na specifický sociální profil každé z nich¹⁾.

Kromě výše uvedených podobností existují mezi oběma třídami i rozdíly. Můžeme vidět, že sledovaní žáci z **Bílé školy** jsou zběhlejší v užívání jazyka, mají širší aktivní slovní zásobu než jejich kolegové z **Hnědé školy**. Příčina se zdá být zřejmá - do této školy jsou vybírány děti s dobrými jazykovými schopnostmi a tyto schopnosti pak dále intenzivně rozvíjeny. Ke svým spolužákům jsou pak kritičtější a jsou také rezervovanější při vyjadřování výrazně kladných emocionálních vztahů. Sociální pozice jednotlivých žáků jsou zde velmi jemně diferencované. Možná díky své lepší verbální vybavenosti, nebo spíše proto, že škola, a tím i spolužáci, je pro tyto děti velmi důležitá²⁾, jen zřídka sklouzli k tvrzení, že některého spolužáka neznají. Více než v **Hnědé škole** je zde ceněna inteligence a obecná, nespecifikovaná sympatičnost. Méně důležitý je pak vzhled a otázka dominance či submise.

Děti z **Hnědé školy** se zdají být laskavější, o svých spolužácích se vyjadřují převážně kladně, jejich postoj k nim je většinou průměrně přátelský. Vztahy mezi dětmi a jednotlivé sociální pozice jsou poměrně jasně vymezeny - vyjádřených ambivalentních postojů nalezneme výrazně méně než v **Bílé škole** a žáci jsou zde buď vlivní a oblíbení nebo nevlivní a neoblíbení. Školáci se však často vyhnuli hodnocení některého spolužáka prohlášením, že jej neznají. Velmi důležité pro ně je, zda se dotčený nepovyšuje, nesnaží se prosadit na úkor ostatních. Naopak, zcela nedůležitá je obecná vzdělanost. To, že vztah mezi školním prospěchem a vlivností je zde dvojnásobně silnější, lze vysvětlit tím, že žáci s lepším prospěchem mají o školu větší zájem, škola je pro ně důležitější, a tak se snaží do dění v ní více zasahovat. Explicitní vyjádření vědomí reciprocit interpersonálních vztahů zde chybí. Tyto nálezy ukazují, že těžká sociálního života u většiny zdejších dětí leží mimo školu a tak interpersonální vztahy ve třídě mají pro ně menší důležitost. Více než abstraktní, teoretické inteligence si cení schopností dobře vycházet s lidmi.

POZNÁMKY

¹⁾ Pavlica, K., Semerádová, V.: *Faktor školy a třídy*. In: „Co se v mládí naučíš...“ zpráva z terénního výzkumu, PedF UK, Supplementum 77 Informačního bulletinu SVI, Praha, 1992, s. 177 - 188

²⁾ Hrabal, V.: *Sociometrický test - příručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1979

³⁾ Viz kapitola *Jaké to je, být „dobrý žák“*

JAK SE DĚTI UČÍ

MIROSLAV RENDL

OBSAH

Etnokoncepty školních standardů: co je normální

Jak (dobře) se učí: prospěch a osobní standard

Jak (mnoho) se učí: formy a stupně aktivity, standardní aktivita

Jak je to se šprty

Učit se bez učení aneb naučit se bez námahy

Když to člověku jde a když mu to nejde:

pozitivní a negativní cyklus

Kdyby je to bavilo a jak je to nebaví

Možnosti korekce

Rodinná mobilizace

Působení učitele: co má a nemá dělat, jaký má a nemá být

Kdo jsou (vývoj identity k autonomii)

ETNOKONCEPTY ŠKOLNÍCH STANDARDŮ: CO JE NORMÁLNÍ

JAK (DOBŘE) SE UČÍ: PROSPĚCH A OSOBNÍ STANDARD

Otázka „jak se učíš“ nebo „jak jsi se učil“ většinou vyvolá odpověď, která hovoří o prospěchu, o výsledných známkách především v té podobě, jak jsou sumarizovány na vysvědčení. Učit se tedy lze „na samé jedničky“, „na vyznamenání - suverénně, vřelky nebo občas, jen tak tak“, „tak na ty trojky - průměrně“, případně tak, že „hrozí čtyřky“ nebo být dokonce „čtyřkař“, případně i propadat. I ve výrocích, kde se neuvádí tato přibližná kvantifikace prospěchu („není to žádná sláva“, „docela dobře“, „průměrně“), je vždy implicitně obsažena.

V těchto výrocích ovšem již může být zahrnuto také poměření vlastním osobním standardem. Zdá se, že každý žák má kromě představy o své pozici mezi ostatními (která je dána a umožněna výše zmíněnou kvantifikací) také představu toho, co mu stačí, čeho chce dosáhnout, s čím je nebo by byl spokojen. Také tato představa, i když se pochopitelně u různých dětí liší, vždy zahrnuje představu o setrvání či posunu vlastní pozice na škále prospěchu. Jde tedy o to „udržet si vyznamenání“, „zlepšit si známky“, „stáhnout trojky na dvojky“ apod. Zase i vyjádření, kde vztah ke kvantitativní škále není zřetelný, takový vztah obsahují. Např. „mít svůj jistý“ je vyjádření standardu, které je nejednoznačné, dokud nám žák nesdělí, co to pro něj znamená - může to být vyznamenání stejně jako to, že mu nehrozí čtyřka.

Diskurs o prospěchu a známkách je v naší škole jedním z centrálních, s jeho pomocí se zřejmě postihuje řada klíčových momentů školní kariéry žáka, ať už ji nahlédneme z perspektivy kterékoli ze zúčastněných stran, kteréhokoli z aktérů.

Z hlediska našeho tématu „jak se děti učí“ např. zjišťujeme, že narušení či nesplnění osobního standardu vyvolá zvýšenou míru aktivity vůči školnímu učení. Platí to zřejmě u většiny žáků.

Radek A.:

„Já jsem mu to vysvětloval, tu chemii (...) jako von to chtěl, jemu hrozila ta pětka. Jemu je to vlastně všechno jedno, ale von si to nechtěl nechat propadnout, tak zapnul.“

Bylo by zajímavé zkoumat širěji, jak se standard utváří v souvislosti s ambicemi rodičů a s dosavadní úspěšností ve škole. V rozhovorech jsme se setkali mj. s tím, že se také vyjednává s učiteli.

Cyril T.:

„...nechtěl jsem mít nějaký konflikt s učitelem, zase není dobrý, když voni vědí - to mi všichni říkali - že mám na nějakou lepší známku, tak pak nemám rád takový to dodatečný zkoušení, a takže: že je lepší mít svůj jistý, že na tu dvojku to nějak zhruba, abych to věděl. Chtěl jsem mít prostě vod školy pokoj, no.“

Jinou možností je změna dosavadního standardu, pokud znemožňuje dosažení žáadoucích cíle.

ŠKOLA A INDIVIDUALITA

K ČEMU JE ŠKOLA

Tento text je pokusem o analýzu toho, co děti říkají o školním učení. Je založen především na rozhovorech se žáky deváté třídy. Rozhovory jsou součástí dlouhodobého výzkumu české školy, který provádí Pražská skupina školní etnografie. Toto začlenění zde není pouhou deklarací formální příslušnosti, ale odkazuje ke specifickému výzkumnému kontextu, který vytváří podle našeho názoru zcela netradiční metodologickou situaci. Jen jedním aspektem této situace je např. to, že jde o rozhovory s dětmi, které v našem výzkumu sledujeme již dva roky, řadu z nich osobně známe z pozorování ve třídách a předchozích, méně systematicky vedených interview, máme o nich k dispozici data z dalších metod, z rozhovorů s učiteli atd. Řadu z nich tu však nejsme bohužel schopni sledovat, stejně jako množství souvislostí, které nabízejí.

Jde o rozhovory, které by snad bylo možno tradiční terminologií označit za polořízené. Vždy však je respektován vývoj rozhovoru a zájem „respondenta“ o rozvíjení tématu. V žádném případě nejde o administrování předem připraveného seznamu otázek. Vycházíme spíše z jakéhosi zásobníku témat, která v rozhovoru sledujeme prostřednictvím otázek formulovaných na místě tak, aby do značné míry spontánně vycházely z toho, jak se rozhovor vyvíjí a respektovaly jeho logiku. Rozhovory jsou zaznamenávány na magnetofon, následně přepisovány a analyzovány.

Jen pouhý výčet všech témat a jejich aspektů, které se v našich rozhovorech objevily, by - dokumentován citacemi příslušných pasáží - zcela vyčerpával prostor tomuto textu vyhrazený. Je to dokladem bohatosti školního života a také toho, že školní „učení“, které nás tu bude zajímat především, není vůbec to jediné - a možná dokonce ani ne to hlavní? - o co ve škole běží. Námi zvolené téma tedy zdaleka netvoří v tom, co děti v souvislosti se školou říkají, téma jediné a ani téma převažující.

Radek A.:

„...to vysvědčení mě zarazilo - sedum trojek.(...) Máma mi říkala, že když budu mít jako trojku, no, jednu jedinou trojku v osmičce, tak že se na žádnou školu nedá stát. A to mě zarazilo dost.(...) a já jsem to za ty dva měsíce stáhnul na ty dvojky.(...) Když jsem měl těch sedum trojek, tak jsem se učil, to je jasný, to jsem to musel nák dohnat, ale teď, jak už jsem měl tu jednu dvojku, tak to už jsem se vůbec neučil, to jsem akorát dával pozor ve škole.“ Předtím „...to jsem nedělal ani úkoly, nedával jsem pozor, neučil se, jsem chodil do školy a vůbec nic jsem nedělal, vůbec nic“

Souvislosti změn a vývoje osobního standardu nebudeme na tomto místě probírat obšírněji, spokojíme se zatím s předpokladem jeho existence.

JAK (MNOHO) SE UČÍ: FORMY A STUPNĚ AKTIVITY, STANDARDNÍ AKTIVITA

Při rozhovoru o tom, jak se učí, se dostáváme (ať spontánně nebo např. prostřednictvím otázek „jak sis to udržoval“, „jak jsi to dokázal“, „co ti k tomu stačilo“) také k míře aktivity, kterou děti vůči školnímu učení projevují. Tato aktivita pochopitelně s osobním standardem souvisí, ale nijak jednoznačně. Nemůžeme např. říci, že čím vyšší standard, tím vyšší aktivita. Spíše se zdá, že míra aktivity udržující osobní standard je u všech dětí velmi podobná a podobně je i její zvýšení při jeho ohrožení, případně při žádoucí změně.

Uršula A.:

-Jako učíš se víc teďka, máš dojem?

„No neučím, ale jako spíš asi snažím. Jako třeba že ve škole dávám pozor...“

- A jak se tak dlouho učíš třeba?

„No tak já se moc neučím, tak půl hodiny dyž tak...“

- Půl hodiny? A ne..ne každéj den.

„No ne. To když mam bejt třeba zkoušená nebo písemka když...“

Václav N.:

- Jak často ses učil, kolikrát za tejdén?

„No, tak maximálně třikrát. (...) Někdy to bylo na pět minut, někdy to bylo na hodinku, někdy zase na tři hodinky, když potřeboval jsem vypracovat něco. Já povítám, že si sednu k učení, když něco vopisuju od kamaráda už, von mi něco dá, si vopíšu náký příklady a třeba závěrečný práce. Vždycky na prázdniny jsme dostávali dobrovolný úkoly, no tak abych si vylepšil nákou tu známku, tak jsem si dělal závěrečný úkoly, tak to trvalo, taky než to vypočítáte, tři stránky příkladů, někdy to bylo hodně. Když něco je zapotřebí, tak si udělám úkol nebo když si připravuju učení, kouknu se náhodou do sešitu, tam vidím úkol, vidím, že bych na to měl, tak to udělám třeba, že jo, abych nedostal nákej minus, protože vim, že to kontrolujou, zavřu, podívám se do dalšího, to neumím, tak to zavřu, vopíšu si to ve škole.“

Ivana J.:

- (...) Ale když seš doma, kolik se vlastně musíš tak učit denně?

„No tak učit.. tak to je různý. Tak když na to mam náladu, tak třeba jenom prostě se připravuju, že si udělám nákej ten rozbor nebo to... ale zase jako učit... To se spíš

...učím ráno, než jdu do školy, když třeba mam na písemku, že mi to leze líp do hlavy, no.“

- A ty co se učily, kolik vony tak trávily času...

„No tak... třeba některá ta holka ta trávila prostě svůj volnej čas jenom učením. To je třeba.. měla chvilku času, tak se učila.“

Osobní standard se patrně nedá odvozovat od jakési míry zaujetí pro učení. Bylo pro nás překvapivým zjištěním, že mezi žáky na různé prospěchové úrovni jsme neobtěžovali žádné systematické rozdíly ve výrocih týkajících se přitažlivosti školního učení. Pravidelnost, s níž se u nich opakovaly výroky o tom, že učení je nezáživé, budiž dojem kulturního stereotypu. Rezervovaný postoj k učení, ke školním povinnostem, jako by byl v žákovské kultuře obligátní. „Škola mě nezávivá“ nebo rezervované „občas mě něco bavilo“ jsou výroky zcela běžné bez ohledu na prospěchový standard.

Můžeme ovšem také slyšet „do školy chodím rád“ - to je pak ovšem nejčastěji u něčem jiném, a tak můžeme oba výroky slyšet třeba v jednom rozhovoru s tímž žákem.

Např. Cyril T., který mj. v rozhovoru řekl:

„Chěl jsem mít prostě vod školy pokoj, no.“ Jinde: „Taky jsem se dost ulil ze školy. To jsem taky byl rád, asi 370 hodin...to byla taky výhoda.“ A ještě jinde: „Jinak já jsem jako chodil vždycky rád do školy.(???) Jako mezi lidma, popovídat si a tak ...se člověk těší, dozví se, popovídat si co a jak...takový maličkosti, no.“

Z výroků v rozhovorech lze sestavit jakousi stupnici aktivity ve školním učení. Nejnížší stupeň obecně znamená „nedělat nic“, „kašlat na školu“, stav kdy dotyčnému je „všechno jedno“. Doma pak tomu odpovídá, že člověk „ani nepíše úkoly“, „ani se na to nepodívá“, neučí se ani na písemky. „Podívat se na to“ se často děje v rámci toho, že si člověk „připravuje věci, učení či tašku na zítřek, do školy“. Nepřipravit si vůbec ani věci je patrně spíše výjimečným projevem pasivity. Naopak to, jak pečlivě má člověk věci připraveny, je také jedním z projevů míry aktivity.

Ve škole odpovídá nejnížšímu stupni aktivity „vůbec nedávat při hodině pozor“. To lze dělat různými způsoby. Každý z nich má přitom svá rizika sankcí ze strany učitele. „Bavit se s klukama či s holkama“ (třeba o tom, co budou dělat odpoledne) stejně jako posílat si dopisy je patrně zřetelným vyrušováním už hlukem, který to působí. Méně hlučné je hrát piškvorky nebo číst pod lavicí, případně prostě spát. Obtížné je ovšem nebýt přistižen, že nedávám pozor, protože také to je učiteli nějakým způsobem postihováno. Patrně nejefektivnější je zvládnutí techniky „být myšlenkama někde jinde“.

Cyril T.:

„No já, to většinou teďka trávím hodiny, že myšlenky že mám úplně někde jinde. Dělam...vypadá to, jako že sleduju tu učitelku, tak nák podvědomě, vobčas něco vona se mě zeptá, vobčas něco jako tak...zrovna tak něco uhádnou, co zrovna chce po mě, nebo mi to někdo napoví, to už tak bejvá. A jinak jsem myšlenkama jinde, většinou, nebo jsem myšlenkama vůbec nikde nebo úplně koukám, mě ten výklad toho učitele, mě vlastně uspává, svým způsobem.“

Naprostá pasivita je ovšem výjimečná. Omezuje se u žáka na určité období, kdy už

o nic nejde (např. období po pedagogické konferenci a napsání vysvědčení, po úspěšných přijímačkách na střední školu). Jen výjimečně je pro žáka trvale charakteristická jako projev naprosté rezignace na školu.

Při běžném stupni aktivity (který bychom mohli považovat za „udržovací“) jde o to, aby se člověk nedostal do zbytečných potíží, které by mohly znamenat ohrožení osobního standartu, nejčastěji též spojené s nepříjemnostmi s učiteli či rodiči. Znamená to „nemít problémy“, „mít od školy pokoj“, „naučit se, co potřebuju, a mít klid“.

K dosažení toho je třeba kombinovat vhodně některé aktivity doma i ve škole. Zdá se, že minimálním požadavkem je dělat úkoly. Postup ovšem může být různý – srovnejme Václava N., kterého jsme citovali výše, s Cyrilem T.:

„Většinou v té hodině - dám za příklad matematiku - mi toho v hlavě moc neuteklo. Takže mě vždycky vystrašil úkol, když z toho byl, kterej byl z toho, co celou hodinu ta učitelka vykládala, takže já jsem vlastně byl nucenej se to naučit, abych ten úkol moh udělat. To jsem vždycky...u úkolu jsem strávil třeba tři čtvrtě hodiny, večer, u jednoho takovýho třeba jednoduchýho úkolu, než jsem do toho proniknul vlastně.“

Je tedy zřejmé, že aktivitu v souvislosti s úkoly je možno odstupňovat od situace, kdy úkol slouží jako stimul ke zvládnutí učiva (všeho toho, které jsem nezvládl ve škole) až po pasivní opisování všech úkolů, které pak lze předložit učiteli. Někteří ovšem pokládají opisování už také za učení, protože přitom „něco pochytí“.

K běžné aktivitě také patří dávat aspoň občas ve škole pozor. Některým dětem stačí „dávat pozor“ k udržení vynikajícího prospěchu. Když takové děti prohlásí „doma se vůbec neučím“, může to pak být výrazem jisté hrdosti. Kromě toho se tím dává najevo odstup vůči škole, jehož nedostatek je typický pro „šprtů“. Kombinací obojího se pak zařazuje mezi ty, kteří - na rozdíl od „šprtů“ - „na to mají“.

Běžný stupeň aktivity ovšem neznamená, že se dává pozor při všech hodinách – to už by bylo typické spíše pro zvýšenou aktivitu. Platí to však také naopak. Aby měl člověk po většinu času klid, nemůže se vždycky spokojit jen s „udržovací aktivitou“, nýbrž musí občas projevovat aktivitu zvýšenou. Vhodným dávkováním a časováním zvýšené aktivity a vhodnou taktikou se dají zajistit následná období klidu nebo případně dodatečné zisky. Je tedy třeba umět odhadnout a respektovat, kdy „jde do tuhého“. Tato období jsou většinou dostatečně zřetelná. Např.: „To jako když je ta písmečka, tak to voni se na to dívaj všichni, píšou si taháky a tak. Prostě příprava, no.“

Období zvýšené aktivity se ovšem u většiny dětí projevuje také doma. „Sednout si k tomu“, „podívat se na to“, „aspoň si to přečíst - tak na půl hodinky, hodinku“, když se píše písmečka nebo když člověk ví, že „bude zkoušenější“ - to je považováno za běžnou nezbytnost většinou dětí, patřící ke standardní míře aktivity.

Vyšší aktivita je nutná, když si někdo potřebuje opravit známku, která „mu vylhá zí“. Vedle toho, že se dává pozor ve škole, to může vést také k prodlužování přípravy doma - místo „sednout si k tomu“ to může znamenat „dřít“, „ležet v tom“ třeba i hodiny.

Trvalejší vysoká aktivita bývá spojena se snahou o celkové zlepšení známek (nejčastěji, aby se člověk „dostal na školu“) nebo s přípravou na přijímací zkoušky. Není to totéž. V prvním případě jde především o to opravit si známky a odstranit tak

prospěch, který by mě diskvalifikoval předem, ještě před zkouškami. („Jsem měl špatný vysvědčení, víte jak, čtyry štýry, tak jsem se tam radši nehlásil...“) Ve druhém případě nejde v první řadě o známky, nýbrž o zvládnutí samotných přijímaček.

Giusta J.:

(...) Myslíš, že byl rozdíl mezi lidma, který se připravovali na přijímačky a mezi lidma...
„No to byl. To byl větší rozdíl... protože ty, který to už věděli, že je budou dělat, no tak třeba voni si psali nějaký písmečky a byli víc zkoušený. Protože ten učitel to věděl, že půjdou na ty zkoušky, a tak jako jim dával větší šanci, aby si mohli ty známky opravit tak, aby je vzali. Nebo aby měli víc těch vědomostí na ty zkoušky.“

Zejména u žáků, kteří se hlásí na gymnasia či střední odborné školy to někdy znamená také nějakou dobrovolnou nadstandardní aktivitu jdoucí dokonce nad požadavky školy. Tak je např. možno „dělat doma Bělouna“, ať už za spolupráce učitele nebo rodičů.

Potřebnost takové přípravy není většinou dětmi zpochybňována, přesto to ovšem má určitý vliv na strukturu sociálních vztahů ve třídě. Všimněme si, že to není fenomén typický pro základní školu, nýbrž právě pro její závěr. Charakteristické se nám zdá, že není determinován požadavky základní školy, nýbrž škol, které přicházejí po ní.

Potřebnost takové přípravy není většinou dětmi zpochybňována, přesto to ovšem má určitý vliv na strukturu sociálních vztahů ve třídě. Všimněme si, že to není fenomén typický pro základní školu, nýbrž právě pro její závěr. Charakteristické se nám zdá, že není determinován požadavky základní školy, nýbrž škol, které přicházejí po ní.

Je tedy nakonec dokonce možné, že převážně se osobní standard odvozuje od standardní aktivity, to znamená od té míry aktivity, která je běžná. Pak by to znamenalo, že osobní standard žáka je taková jeho pozice na prospěchové škále, k jejímuž udržení mu postačuje standardní aktivita.

Tento předpoklad, obsažený v jednom z přípravných textů k výzkumné zprávě, skutečně potvrdila jedna z dívek, s níž jsme měli příležitost konzultovat platnost svých předběžných závěrů. Z výše řečeného vyplývá, že standard je akceptován všemi stranami - tedy také rodiči i učiteli - a že se pod jejich vlivem může do jisté míry měnit.

Obraz, který dostáváme, nepřipomíná příliš ono často kritizované přetěžování dětí aspoň u našich devátáků (možná je to specifická skupina). K tomu přistupuje dojem některých učitelů s dlouholetou praxí, že „dříve děti dělaly víc“. Jedna z takových senierek profese nám to dokládala přípravami, které si od začátku své desítky let trávící učitelské kariéry schovává, ale i ukázkami prací žáků.

Vysvětlení toho, proč je takový standard akceptován, může být dvojitý. Dospělá společnost, její současné kulturní povědomí předpokládá, 1. že vyšší aktivita by změnu nepřinesla, protože dítě „na to buď má nebo nemá“ a/nebo 2. že vyšší míra aktivity je nepřirozeným přetěžováním, okrádá o dětství. Je tu pak pojetí dětství jako období přirozené, spontánní aktivity, kdy se nijak zvlášť nepředpokládá intenzivní volní úsilí k dosažení cílů, zejména když byly zadány zvenku, když nevyplývají z přání dítěte. Že děti musí chodit do školy, to je až dost. (Na tomto pojetí se mohla podílet jednak koncepce volné výchovy, tažení proti frustraci a deprivaci, humanistická kritika školy. V našich podmínkách k tomu možná přistoupila jakási snaha chránit dítě před nároky, které na něj klade - a zároveň si na něj činí - totalitní stát. Souviselo to s celkovým pohybem k vnitřní emigraci, k uzavření privátního života před zásahy státu.)

JAK JE TO SE ŠPRTY

Pokud se ovšem vysoká aktivita v učení projevuje bez přímé souvislosti s těmi vnějšími tlaky, které jsou mezi dětmi uznávány za legitimní, je takový žák nejméně označen za „šprta“. „Šprt“ je člověk, který je zabraný jenom do učení, školu, nechodí vůbec ven, je nepodnikavý a prakticky neschopný, „má to naučený“ a přitom v některých případech nerozumí podstatě. V extrémních případech se šprt projevuje tím, že nedává opsat a odmítá napovídat, není to však charakteristika nutná.

Odpovídá tomuto označení něco „objektivně“? Bohužel jsme zatím nedělali interview se šprtem. Nejde o to, že každý se tomuto označení brání a případně i argumentuje, že on „není žádný šprt“. Jde o to, že jsme nemluvili s nikým, kdo by zřetelně odpovídal výše uvedené charakteristice šprta. Lze si ovšem také představit, že šprt „vůbec neexistují“ a nelze s nimi proto mluvit - je to zdání, které se při pohledu zblízka rozplyne. Může to totiž být také tak, že existuje - a nám se to zdá velmi pravděpodobně - jen při pohledu zdálky, jako označení předpokládaných negativních, odmítaných aktivit či jejich motivací, které však pro dotyčného a jeho bližší okolí mají jinou, „nešprtovskou“ podobu.

Ztrácí tím diskurs o šprtech svůj význam? Domníváme se, že nikoli. V diskursu o šprtech se projevují velmi zřetelně některé aspekty žákovské etnografie školy a školního učení. Jsou obsaženy např. v tom, v jakých polaritách „šprt“ vystupuje, v tom, kdo je a kdo není šprt.

V nejjednodušší podobě je ovšem slovo „šprt“ nadávka, nelichotivý výraz využívaný situačně jako prostředek negativní komunikace s dobrými žáky. Proč si děti vůbec nadávají, je zajímavá otázka, která se týká výrazného fenoménu žákovské kultury. Přestože má některé souvislosti s naší problematikou, odkazuje především k sociálnímu životu ve škole, jenž tu v jeho bohatosti převážně necháváme stranou.

Nadávka „šprt“ však má do jisté míry specifické použití: většinou už předpokládá, že dotyčný se zároveň celkově chová způsobem, který se „nadávajícímu“ jeví jako podivný, nepřijatelný, jako možné porušení pravidel žákovské kultury, např.:

- nechodí ven (a tedy určitě sedí doma a šprtá),
- porušuje pravidla žákovské solidarity a spolupráce (půjčování, opisování, napovídání),
- narušuje distanci od učitelů a požadavků školy („šplhá“, podlézá, je příliš chválen, dáván za vzor apod.).

Tak si patrně může člověk vysloužit tuto nadávku kdykoli, když např. odmítne dát opsat úkol. Co znamená skutečnost, že nedat opsat a nenapovídat je považováno za extrémní charakteristiku šprta? A na druhou stranu, proč vlastně se člověk může bránit dát opsat úkol?

Cyril T.:

„Ani já jsem nedával rád opisovat. Že jo, nedal jsem to najevo, dal jsem mu to vopsat, ale zase jsem si řek, že je to vlastně pro mě plus, že jsem si to udělal doma, že tomu rozumím. (???) Já jsem si vždycky uvědomil, jak jsem nad tím, jak jsem tu hodinu doma, jak jsem nervózně přešlapoval nad tím, jak se to vypočítá, a voni v tu

dobu „někde venku jezdili na kole nebo tak... Tak jsem si řek: no...a já mu to ještě třeba dám vopsat. Ale mně to nevadilo hák víc.“

Nerad, ale dal jim to a nic neřekl, přestože to považoval za určité porušení rovnováhy a spravedlivosti ve vztahu. Ale odmítnout dát opsat je právě porušením žákovské solidarity či nerespektováním kulturní příslušnosti, příklonem k učitelům, kteří chtějí, aby každý pracoval samostatně a opisování stihají. Označení za šprta může možná v extrémním případě být obviněním z příklonu k těm, kteří představují v rozděleném světě školy protipól, v jistém smyslu antagonistický. Může možná dokonce být i hrozbou exkomunikace, ostrakismu. Podobnou hrozbu nese - a snad ještě výrazněji - i označení „šplhoun“.

UČIT SE BEZ UČENÍ ANEB NAUČIT SE BEZ NÁMAHY

Jinou rovinnou diskursu o šprtech představuje to, proč nás tu zajímá především - totiž jak se šprti učí. Být šprt neznamená prostě umět, mít dobré známky. Ne každý, kdo umí a má dobré známky, je šprt. Šprt je ten, kdo tomu podřizuje vše ostatní - nechodí ven, jen se učí, zná jen školu. Protipól nevytváří ve školním diskursu ten, kdo neumí, ale ten, kdo má ke škole odstup, nepovažuje ji za to nejdůležitější. Proto je nejvýraznějším protipólem ten, kdo má výborný prospěch, přestože se třeba „doma vůbec neučí“ a dokonce ve škole jen „občas dává pozor“. Na rozdíl od šprta „na to prostě má“.

V základě tohoto rozlišení je představa o různých cestách k dobrému prospěchu. Prinejmenším dvoudimenzionální členění této představy se zřetelně projevuje v rozlišování „mít to naučený“ a „být chytrý, inteligentní“. S klasickým obrazem šprta je spojeno spoléhání na naučené, na paměťový dril, na opakování potřebných slov, vzorečků, rovnic přesně tak, jak je učitelka vyžaduje, třeba i bez pořádného pochopení jejich významu. Jeho logickou komplementární charakteristikou pak je, že není příliš inteligentní - kdyby byl, nemusel by se učit, nemusel by dít. Protipólem je pak ten, kdo se nemusí učit, protože je inteligentní, rozumí podstatě a dovede ji vyjádřit vlastními slovy. Šprt vám může pomoci tím, že dá opsat nebo napoví - má totiž naučené správné odpovědi, které poskytuje učebnice či poznámky v sešitě, a ví přesně, co chce učitelka slyšet. Ale nedokáže vám věci vysvětlit - umí jen opakovat, co si můžete přečíst sami. Vysvětlit vám to musí člověk, který „tomu rozumí“, „chápe podstatu“, „ví, o co jde“.

Takový člověk nemusí někdy být výborným žákem. Záleží totiž na tom, jak zvládá věci, na kterých není nic k pochopení, které je prostě nutné se naučit, a také na tom, jak umí mluvit před učitelem, jaký má projev.

Jiný význam, než je obvyklé např. ve vědě, nabývá v diskursu o šprtání také označení „teoretické“ a „praktické“. „Teoretické“ je chápáno jako ona „slova k naučení“ a je tedy (z našeho vědeckého hlediska paradoxně) bližší šprtům. Naproti tomu „praktické“ jako by bylo chápáno spíše jako „věci, které jsou k něčemu, k použití“, a zároveň bylo spojeno s tím, „co je podstatné“ Jako takové je pak spíše vlastní inteligentním. Naznačené souvislosti jsou zatím hypotetické a je třeba je sledovat v další analýze.

Případné konsekvence by mohly být zajímavé.

Ivana J.:

- Takže jaks' to pak dělala, když jsi tohle nepochopila?

„No vono většinou...jsem měla štěstí, že jsem byla většinou zkoušená z teorie, ale jsem měla třeba něco říct v kyslíku a tak, tohleto jsem zase uměla. Ale jako už z rovnic ještě jako zkoušela, to jsem měla dost štěstí. Jinak právě já jsem se snažila, aby mi to někdo vysvětlil, ale vona... Trochu tak jsem to pochopila, ale zase ne úplně, abych to mohla dělat zase na jedničku.“

- Jo, a zkoušelas' to teda říct učitelce, že bys to chtěla vysvětlit, jo? Nebo jmejn učitelum...nebo...

„No já jsem spíš chodila za tou, za jednou spolužačkou. Vona byla hrozně dobrou, tak jsem vždycky šla za ní, no. Vona nám to vždycky vysvětlovala skoro celý třídu, (...) No a teď, teď.. no teď máme vlastně taky holku, která... to dobře umí, takže za ní taky chodí skoro každý.“

Cyril T.:

„...von třeba H., von se učil špatně. Ne špatně - průměrně, ale špatně na to, jak von byl vlastně chytrý...nebo inteligentní vlastně. Von vo tom dost věděl, ale nebyl schopnej třeba se něco naučit. Ono mu šlo do hlavy jenom...něco. Von byl vždycky myšlenkama tak někde jinde, von si to - ten výklad - von si to náh překládal jinak, v té fyzice a takhle.(...) Rozuměl tomu, ale přitom třeba pro něj se něco naučit, to bylo dost ...dost problém. (???) No von třeba neměl takovou tu paměť, že si něco přečte a ...dovede to říct, no. Von měl takovej dost nejistej projev, u tabule většinou, takže vono to vypadalo, jako že vo tom dost málo ví...“

A jinde: „Hodiny chemie von prospal, no. Ale zase když se začalo mluvit vo nákejch věcech, který jsou víc praktický, že táhle uhlí...a teďka von, že jo, zbystril, a teďka z uhlí se vyrábí tohle a tohle, a von samozřejmě hned už si to v té hlavě náh doplňoval. Takže von si z toho vzal většinou ty praktický věci, si myslím. Protože náh ty vzorečky a vylučovací metoda, křížový pravidlo, to von...to ho náh neláka lo.“

A ještě jinde na otázku, zda byli ve třídě stabilní lidi na napovídání: „No byli stabilní lidi, byli to většinou takový ty šprti, jak se říká, který to měli naučený (...) ale vim, že voni zase byli takový teoretický a když jsem se jich zeptal na podstatu té věci, tak voni zas nevěděli. Voni uměli vzorečky, všechno, ale na tu podstatu, to jsem se zase...to jsem se někdy ptal třeba toho H...“

Téma překladu by mohlo svědčit pro domněnku, že porozumět podstatě znamená mj. najít způsob překladu mezi jazykem učiva, učebnic a výkladu učitelů a tím, co je svým vlastním světem. Je to také jedna rovina školní dráhy žáka? Je žák v pozici etnografa, který hledá možnosti překladu a postupně nabývá kompetence k němu?

Diskurs o šprtech a šprtání ovšem implikuje také představu o tom, jakým způsobem lze vyhovět školním nárokům a co je skutečně efektivní.

Radek A.:

„Já jsem se učil třeba vzorečky nazpaměť, třeba já nevím, deset vzorečeků nazpaměť, ale vůbec jsem tomu nerozuměl...“ (???) „No protože já prostě vůbec jsem to nechá

pal...já to teď nedovedu pochopit, co jsem na tom nechápal, ale prostě nechápal jsem vůbec nic z té chemie. Prostě jako naučil jsem se třeba slova, třeba vlastnosti vementu, nebo takový ty blbosti, ale tady to, ten základ prostě, jak se to tvoří všechno, to ne, no. (...) Teď to jde vlastně...já v té chemii skoro ani nedávám pozor, prostě mně to leze do hlavy strašně rychle...“

Čižka J.:

„...ty teda ses prakticky neučil doma.“

„Ale jo, já jsem se učil, no ale... Nevím, náh mi to nelezlo do hlavy.“

„A když ses teda učil - kdy myslíš, že jsi se nejvíc učil tak za tu dobu, co chodíš do školy?“

„Nevím, asi tak v šestý třídě teda, jo, ale na těch známkách se to neprojevovalo. To už... to táta, ten mi vždycky něco zadal doma... jsem si dělal náh příklady, naučil jsem se to... Ale nevím, nelezlo mi to do hlavy. Jsem měl asi spoustu jinejch starostí.“

„Jakejch třeba?“

„Chm, já nevím... Jsem myslel úplně na něco jinýho, abych byl už venku třeba... Jsem se sice učil, ale tomu učení jsem nevěnoval takovou pozornost, to jsem se naučil, měl jsem to v hlavě tak dvě hodinky, abych to moh tátovi říct... když mě zkoušel. (...) Abych to aspoň věděl na tu chvíli, než mě táta vyzkouší...“

Tedy - když člověk porozumí, pochopí, pak už to jde samo. Když to nejde samo, zbývá šprtání. Šprtání je ovšem nezáživná dřina a výsledek není nijak přitažlivý - umět opakovat slova, která chce učitel nebo tatínek. Zdá se, že děti běžně nespojují úsilím s pochopením, dokonce ho vidí v protikladu. Jako by opakovaly nejběžnější logickou chybu - záměnu implikace za ekvivalenci: když pochopení vede ke snadnému učení, osvojení látky, pak k pochopení nemůže vést úsilí, dřina. Dětským ideálem je umět bez úsilí, „učit se bez učení“. Také proto je tak ceněna schopnost učitele učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Podstatu toho vyjádřila asi Klára U., když charakterizovala, jak učila oblíbená učitelka: „... a tak jsme vlastně neměli pocit, že se učíme, no.“ A jinde, když mluvila o tom, jací učitelé jí vyhovují, a udělala krásný lapsus: „...aby to dělal náh...aby to bylo zábavný ta látka, aby se u toho ty děti neučily...eh, teda nenudily...“

KDYŽ TO ČLOVĚKU JDE A KDYŽ MU TO NEJDE: POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ CYKLUS

V rozhovorech nacházíme řadu výroků, které prezentují koncepci podmíněnosti úspěšného učení. Jednotlivé výroky mají dvoučlennou podobu „když (by) ..., tak...“.

Standa D.:

„Člověk když... někoho něco nebaví, tak... se těžko něco naučí, no...“

Uršula A.

- A nejradši jsi měla nebo máš?

„Jo to já nevím.“

- Nevíš? Nevíš, co máš nejradši?

„No tak jak kdy, no. Třeba někdy mi něco baví. Tak já když třeba z toho mam

dobrý známky, tak mi to začne bavit. (-Jo?) No, já jsem z fyziky, jak jsem měla v své třídě štyrku, tak pak jsme dostali pana učitele L. a...ten jako...něk jsem to pochopila a...jsem dostala dvojku a...jsem se to začla učit a...už jako to...už jsem to jako...docela jsem tomu rozuměla, no. I když třeba ty motory zrovna...to není pro holku ale jako...mě to začlo bavit, protože jsem tomu rozuměla a...jako že jsem z toho měla lepší známky.“

Václav N.:

„Byly doby, kdy jsem měl jenom dvě dvojky - ale to bylo třeba ve čtvrtý třídě. Na druhým stupni, to jsem se zhoršil, to byly zatím trojky, potom v šestý třídě to byla štyrka jedna, potom dvě štyrky, tři štyrky, se to táhlo.“

- Postupně jsi jako to, jo...?

„No, se propadal...do toho, z učení, někam do propasti...“

- Čím to?

„Já nevím, no, tak člověka to nebaví třeba nebo je to těžký, a každé říká, že chce zkoušet, a zejtra to chce vyzkoušet všechno, mám plnou hlavu, musím se učit celý den, potom mi to nepoleze do hlavy, schytám támle pětku, tudle jsem se nenaučil nebo jsem chtěl spít jít ven, když je pěkně...“ (Hlasem, resp. zrychlenou kadencí slov vyjadřuje ten nápor, jak se to hrne.)

Jednotlivé dvoučlenné výroky prezentují vlastně dvě kontrární série pojmů, z nichž jedna hovoří o podmíněnosti úspěšného učení a druhá učení neúspěšného. Z prezentovaných konceptů přitom nelze vytvořit příčinný řetězec s jasným počátkem a koncem a rozlišit tak, co je příčinou a co důsledkem. Není to jen problém toho, že u každého žáka by mohl mít takový řetězec individuální podobu, se sledem příčin, podmínek a důsledků odlišným od ostatních dětí. Jde o to, že ani u jednotlivce nejsme často schopni rozhodnout, co vyvstalo a působilo dříve a co se objevilo později teprve jako následek.

Není to však také problém nemožnosti dokonalé rekonstrukce. Ve výrocih je patrný cyklický a zpětnovazebný charakter vztahů užívaných konceptů: Každý z nich může stát na počátku cyklického procesu učebního selhání (nebo naopak úspěchu), každý z nich zprostředkuje vztah kterýchkoli dvou dalších a na každý z nich se můžeme z určitého úhlu dívat jako na výsledek učení. Úplně nesmyslný by tak nebyl ani výrok „protože mám špatné známky, neleze mi to do hlavy“.

Pokud vycházíme z předpokladu, který je charakteristickým atributem etnografického přístupu, že totiž aktéři dění jsou skutečnými experty svého života, který teoretizují prostřednictvím etnokonceptů užívaných v každodenním životě, pak s užívanými etnokoncepty přirozeně zacházíme jako s popisy reálných procesů. Určitou abstrakci probíhajícíh procesů učení, jak o nich referovali naši informátoři, formulujeme jako existenci pozitivního cyklu učebního úspěchu a negativního cyklu učebního selhání.

K **pozitivnímu cyklu** patří koncepty jako: je to zajímavé, láká mě to, přitahuje, rád se to učím, při hodině dávám pozor, vnímám to, rozumím tomu, chápu to, jde mi to dobře, snadno, leze mi to do hlavy (samo), nemusím se to vůbec učit, mám dobré známky, budu to potřebovat, je to důležité.

K **negativnímu cyklu** patří koncepty kontrární: je to nezábavné, nebaví mě to, je to (mnohdy) těžký, je to nuda, je to pro mě cizí, netáhne mě to, nechápu to, nerozumím tomu, nedávám pozor, nevnímám to, špatně se mi to učí, neleze mi to do hlavy, mám špatné známky, k čemu mi to bude, nechápu, na co se to učíme.

Namozřejmě, tyto cykly existují málokdy v čisté podobě, bez zvrátů a odchylek opačným směrem. Není také typické, že by existovaly globálně, v celém školním učení, ve všech předmětech a v průběhu celé školní kariéry. Učitelé i rodiče vyvíjejí přitom vlastní snahu především nastartovat a udržovat pozitivní cykly, případně v některém článku prolomit již existující negativní cyklus a převést žáka na cyklus pozitivní.

Za abstraktního předpokladu neexistence přímých intervencí ze strany dospělých bychom patrně mohli předpokládat, že pozitivní a negativní cykly tvoří základ diferenciálního pohybu v průběhu školní kariéry - a to jak intraindividuálně (jako vývoj úspěšnosti v jednotlivých oblastech, jehož výrazem je vývoj propěchového profilu žáka), tak interindividuálně (jako vývoj rozdílné školní úspěšnosti jednotlivých dětí, jejímž výrazem je prospěchový průměr). Kdyby neexistovaly přímé intervence dospělých s korektivním záměrem, dělily by se děti ve škole ve vztahu k učení na ty, kterým „to leze do hlavy“, a na ty, kterým „to do hlavy neleze“.

Teoreticky by tyto pojmy měly odpovídat různému průběhu toho, co považuje akademická psychologie za komplexní proces rozumového vývoje. Avšak koncept „učení bez učení“, tzn. bez námahy, bez úsilí, který jsme zmínili výše, vede k tomu, že nastartování negativního cyklu je možná především záležitostí paměťových předpokladů. Právě paměťové procesy do značné míry determinují absorpci školních poznatků. Je to logický důsledek těchto skutečností:

1. Základní škola se v důsledku kulturně-historického vývoje stala chráněnou oblastí dětství, přičemž je stále ještě kritizována za přetěžování dětí poznatky. Avšak např. bez základní pojmové výbavy a jejího rozšiřování je postup poznání v předmětu těžko myslitelný. Platí-li ovšem kulturní zákaz paměťového drilu, pak se právě paměťové předpoklady stávají diferenciačním faktorem úspěšnosti absorpce školních poznatků. Paradoxně pak důvodem, **proč paměťové učení je hlavní determinantou úspěšnosti školního učení**, není to, že by na něm učitelé bazírovali, ale možná právě to, že na něm nebazírují, respektive na něm do značné míry bazírovat přestali.

2. Implicitním obsahem kritiky školy za přetěžování dětí je teze, že děti by se neměly učit spoustu nepodstatných jednotlivostí jako sumu poznatků, ale základní a podstatné souvislosti, které umožňují porozumění a pochopení. Připomíná to gestaltistický předpoklad, že pochopení spojené s „aha zážitkem“ není výsledkem postupného nárůstu elementů, ale je náhlou restrukturačí, která přináší „vhled“. S konceptem „učení bez učení“ to jde docela dobře dohromady. Tuto implicitní představu konceptualizovala také pedagogicko-psychologická věda v pojmu základních struktur. Přesto ovšem didaktika oborů (předmětů) stojí v rozpacích před úkolem, **jak jednoduše a srozumitelně - přiměřeně dětem - formulovat to, co je v oboru základní**, podstatné a případně odpovídající současnému stavu vědy. Bývají to logicky právě ony nejsložitější a nejabstraktnější souvislosti velkého množství pojmů

a poznatků. Zjednodušení pro účely školních učebnic pak vynechává právě složitou logiku souvislostí a k učení pak zbývají zjednodušené teze, na kterých „není čemu rozumět, musí se to naučit“.

3. S kritikou přetěžování dětí poznatky souvisí také teze, že namísto toho by měla škola učit děti samostatně myslet. Podíváme-li se, co v tomto směru škole nabízí například psychologie, pak zjistíme, že má k dispozici jednak solidní metodologii měření aktuálního stavu mentálního vývoje, jednak solidní popis posloupnosti rozumového vývoje a utváření rozumových operací. Necháme-li stranou relevanci a validitu těchto poznatků, stavicích především na umělých experimentálních situacích, zůstává stále ještě podstatný nedostatek, resp. dluh. Obojí snad dokáže v relativně přesných pojmech popsat dosavadní rozumový vývoj žáka, ale prakticky **nic neříká o způsobech intervence** do něj, neříká nic o tom, jak by škola mohla vytvářet rozumové schopnosti - jak by mohla „učit myslet“.

Působení školy za těchto podmínek nemůže nebýt do jisté míry setrvačné a konzervativní. Zákonitě stojí především na dosavadních empirických zkušenostech, na shromažďování postupů, které se osvědčily, a na teoreticky nezaloženém a z tohoto hlediska tápavém zkoušení postupů nových. Didaktický konzervatismus školy je logickým odmítáním „radikálního tápání“.

KDYBY JE TO BAVILO A JAK JE TO NEBAVÍ

Všichni žáci, se kterými jsme se nějak dotkli otázky, zda by se mohli učit lépe, byli přesvědčeni, že ano. Podmíněnost toho vyjadřovali vlastně v termínech pozitivního cyklu, nejčastěji „kdyby mě to bavilo“.

Standá D.:

„To já kdybych se fakt učil, tak bych se to naučil, abych to uměl třeba...no tak na ty dvojky bych to třeba... Ale učit se to... všechny předměty třeba... nevím, no... Ale ty matice, to se nedá naučit, to musí člověk... dávat pozor při hodině, no. A jako třeba kdybych se učil chemii.. teda tak bych na tom tak špatně třeba nebyl, no.“

Kamila J.:

„No jako bylo to těžší, no. Mně to, když jako třeba když jsem tam přišla, tak... mně to ani tak nepřišlo. Pak když jsme se jako dostávali dál v tý látce a to, tak už prostě mně to bylo..jako cizí, jo, mně už se to blbě učilo a už mě to nebavilo.“

- ...nikdy tě ve škole nebavilo učení?

„No...jak který předmět, jak kdy jako. Já nevím, třeba když bylo něco těžšího, tak mě to nebavilo, když bylo něco, co jsem po...jako chápala, tak ...(?)“ (konec nezřetelný, ale smysl jasný).

Co může znamenat ono „cizí“? „Cizí svět“ - to je „jiný než znám“, ten který nechápu, k němuž potřebuji „překlad“. Nevíme, v čem přesně spočívá rozdíl, ale je jasné, že jsou tu dva světy - „můj“ a „ten druhý“. V případě Kamily J. je ten druhý „cizí“ odpuzuje, vyvolává pocity vykořeněnosti, zmatku, odcizenosti, nejistoty, nebezpečí, vyvolává touhu z tohoto světa utéci, vrátit se do bezpečí, tam, kde to znám. Je náhoda, že Kamila J. utekla opravdu? Začala se učit prodavačkou, ale nelíbilo se jí tam, přestala tam chodit a vrátila se do základní školy, odkud před půl rokem z osmé třídy

odešla. Při jejím líčení bychom mohli nacházet a rozvíjet další symbolické významy „cizího“. Mají u ní ovšem patrně souvislosti nejen s obsahem učiva, ale také s utvářením osobní identity, které zmíníme později.

Ale „ten druhý svět“ nemusí nabývat jen podoby „cizího“ s jeho negativními konotacemi, ale také „neznámého, tajemného, co přitahuje a láká“.

Čím je to dáno, jaký bude ten druhý svět, zda „cizí, odpuzivý“ nebo „tajemný a lákavý“? Obecně by odpověď patrně mohla znít: Je to dáno tím, jakou možnost vztahování se k tomuto světu dítě nalezne. Ale to říká dost málo. Už na úrovni obsahu učiva, jeho parametrů a atributů, jde o velmi složitou otázku, která by zasluhovala mnohem podrobnější zkoumání než krátkou poznámku, kterou jsme zde schopni jí věnovat.

Běžně se předpokládá, že problém „cizoty“ obsahu školního učení spočívá v tom, že didaktika nerespektuje obsahovou souvislost světa mimo školu se školními obsahy. Děje se to „na vstupu“ i „na výstupu“. Na vstupu to znamená nerespektování prekonceptuální výbavy dítěte, s níž do školy vstupuje. S dítětem se zachází jako s prázdnou nádobou, do níž je třeba nalít vědění. Na výstupu pak jde o pomíjení souvislosti školních poznatků se souvislostmi reálného života dítěte mimo školu - obsahy školního poznání mají svou podobu, využití i zneužití ve skutečnostech každodenního života, ale škola se před těmito souvislostmi uzavírá, tváří se, že neexistují a vytváří samoúčelný svět sám pro sebe. (Působivě vyjádřil tyto kritické názory například Tonucci.¹⁾

Jedna linie přitažlivosti „neznámého světa“ poznání tedy spočívá v jeho zřetelném propojování se světem každodennosti. Rozšiřuje to vlastně vnímání souvislostí v „mém“ světě, případně to zvyšuje mé kompetence v něm (viz dále „K čemu je škola“). Z původních dvou světů se vytváří jeden nebo aspoň velmi blízká dvojice světů. Namísto „vzdáleného, neznámého“ je to teď „svět v sousedství“.

Ale zdá se, že v tom, co děti považují za zajímavé a přitažlivé, vystupuje ještě jiná linie, která se opírá spíše o něco opačného. Je to moment konstrukce alternativního světa a dále role žáka jako subjektu, který na jeho konstrukci participuje. Nejsme schopni zde argumentovat, proč je konstrukce alternativních světů tak přitažlivá, ale zdá se nám, že je to jistá antropologická konstanta. (Zdá se nám například, že k podobnému závěru došel při analýze působivosti pohádek také J.R.R.Tolkien.) Prezentovaný obsah učiva by pak musel mít takové atributy, aby právě vytvářel možnost konstrukce alternativního světa, jehož přitažlivost je naopak založena spíše na naprosté protikladnosti vůči světu každodennosti, na naprosté nepřibuznosti s ním.

Tento svět ovšem nemá nepřátelskou podobu tehdy, když je žák aspoň do jisté míry jeho aktivním subjektem, když není v pasivním postavení a vydán mu napospas. Minimálním požadavkem je znalost klíčů k ovládnutí jeho pravidel, znalost pravidel „překladu neznámého světa“, nejčastěji zprostředkovaná spřáteleným průvodcem - učitelem (nebo jiným, kdo učitele v této roli supluje, například autorem knihy).

Přitažlivost aktivní role v zacházení s alternativním světem, která může přecházet až v jeho ovládnutí či přímo vytváření, demonstrují přesvědčivě počítačové programy, včetně nejruznějších her. Jejich interaktivnost, bezprostředně viditelné výsledky

každého rozhodnutí dítěte nemají pouze kvalitu zpětnovazebného posílení, s nimiž pracují skinnerovsky laděné učební programy. Klíčovým momentem je role aktivního účastníka či přímo tvůrce dění na monitoru. Domníváme se, že analýza žebříkové obliby počítačových her i učebních programů by to potvrdila. (Pro chlapce může být přitažlivost počítače ještě zvyšována možností okamžitého motorického vyjádření, k němuž jsou kulturně predisponováni.)

Téměř absolutní pak může být role tvůrce v alternativním světě, který je vytvářen fantazií.

Jitka A:

- Proč italština?

„Mně se líbí, je to takovej hezkej jazyk.“

- Kdo tě ...kde jsi přišla k italštině?

„No já jsem ... myslím, že jsem viděla nějaký film, to bylo něco italskýho a strašně se mi to líbilo, ta řeč. Mně se to prostě nějak líbí, nějak mě to přitahuje, takže ... baví mě to hlavně se učit italštinu.“

Jitka U.:

O dějepisu teď v devítce: - ...taky se ti to moc nezdá?

„...Moc ne...právě...my jsme měli v pátý třídě jsme měli...tu měli všichni hrozně rádi, pani učitelku D. myslím, že se jmenovala, a to byla mladá pani učitelka a... a tu to...ta nám to vyprávěla jako formou třeba...pověsti nebo něčím prostě přiblížit to... a ten dějepis, to byly doopravdy hezký hodiny jako s ní.“

Gusta J.:

- Hele, a kromě teda těchhle těch předmětů, který říkáš ti nelezly do hlavy - bylo něco teda, co tě bavilo?

„No, byla literární výchova, mě bavila, a v pátý a šestý třídě dějepis.“

- Proč zrovna v pátý, šestý?

„No protože to bylo takový... zajímavý, no. V pátý to byl ten Egypt a ta starověk... to mě bavilo. Šestá třída, to taky eště šlo. Pak vod sedmičky se začala probírat ta, to Rakousko-Uhersko, první druhá světová a ... to už mě...nebavilo.“

„No já jsem... mě to vlastně zajímá až do teďka, no.“

- Jo? Tydlety starší dějiny? Co vo tom čteš?

„Já jsem přečet pár knížek (...) ty začátky archeologie, to... vo to mi šlo, to sem čet...“

- (...) říkal jsi, že dneska čteš víc než...

„No, než před tím.“

- A který knížky tě bavěj?

„Teďko, teďko... já jsem nedávno dostal knížky, kde je d'Artagnan a Cyrano z Bergeracu. A to mě teda tak chytlo, že jsem si to začal pročítat, za chvíli jsem to měl přečtený. Tak s takovoule tematikou mě to začalo bavit teďko. Teďko jsem i tu mušketéry jsem čet teďko, teď čtu druhý díl.“

- (...) A předtím?

„Předtím jsem čet knížky vod Daenikena třeba.“

- Jo? Ta science... no, to vlastně není science-fiction...

„To jsou spíš ty záhady. ... Já jsem...sháněl knížky nejprv od něj...jsem se upnul... mě to zaujalo.“

Často se říká, že děti se do školy těší, dokud do ní nezačnou chodit. Vysvětlení se hledá v tom, že škola potlačuje jejich spontánní zvědavost a tvořivost, místo aby na ni stavěla. Jaká je ovšem situace prvňáčka? Kromě zřetelných statusových zisků, spojenců a novou rolí školáka, hraje možná roli i fakt, že počáteční učení ve skutečnosti hodně navazuje na prekonceptuální výbavu (resp. předvědecké koncepty), kterou má dítě v naprosté většině k dispozici v rodině, víceméně s ní pracuje, třídí ji a rozvíjí. Nezačínají problémy právě tam, kde se začíná pracovat s dosud neznámými koncepty a souvislostmi a děti začínají být hodnoceny právě za jejich zvládnutí? Nezačíná právě zde diferenciační pohyb negativních a pozitivních cyklů? Pokud ano, jsme zpět u problému „neznámého světa“ a problému „překlada“.

MOŽNOSTI KOREKCE

RODINNÁ MOBILIZACE

Vliv rodiny na školní učení se odehrává ve více rovinách. Rodina pochopitelně podstatnou měrou určuje výchozí prekonceptuální bázi, s níž dítě přichází do školy - její šíři i vzdálenost od světa školních znalostí. Mohli bychom to označit jako kulturní rodinný background.

Vlastní korektivní působení na výsledky školního učení má řadu forem, které Štech a Viktorová popisují v rámci tzv. proškolní mobilizace.²⁾ Z hlediska našeho tématu lze mobilizační působení rodiny vidět v následujícím.

1. V jistém smyslu lze permanentní reprodukci rodinného kulturního backgroundu, která probíhá po čas školní docházky, považovat za nepřímou, implicitní formu proškolní mobilizace. Je dána tím, kterým kulturním aktivitám (v nejširším slova smyslu) se rodiče věnují, o čem a jak doma mluví. Má jednak nespécifickou podobu, která se přímo netýká školní kariéry dítěte. Vytvářejí ji skutečnosti jako frekvence rodinného diskursu na téma vzdělání a škola, způsob, jakým rodiče tato témata traktují, jaké manifestují postoje prostřednictvím své komunikace i svých aktivit.

Některí učitelé dobře chápou význam této implicitní roviny proškolní mobilizace a kladou důraz na to, zda rodiče s dětmi doma prostě mluví - o čemkoli, ale „povídání si doma“ je podle nich nenahraditelným parametrem „podnětnosti“ rodinného prostředí.

Specifickou podobu nepřímé mobilizace pak představuje diskurs o školní kariéře žáka, zájem o jeho zážitky ze školy s implicitním vyjadřováním a sdílením postojů, starost o budoucnost, úvahy nad další životní dráhou, explicitně i implicitně sdělovaná očekávání a hodnotové preference týkající se školy, vzdělání a vztahu k poznání.

2. Nejviditelnější je přímá, explicitní mobilizace. Má charakter přímých intervencí vůči dítěti. Opět můžeme rozlišit její nespécifickou podobu, i když nejde o prostou

analogii s předchozím členěním. Zde i nespecifická mobilizace směřuje ke škole. Vytváří nespecifický tlak na proškolní aktivitu ve formě požadavků, příkazů, zákazů, stanovování pravidel a jejich kontroly, které se týkají přípravy na školu a mají zajišťovat míru aktivity, kterou rodiče považují za přiměřenou pro zajištění akceptovaného prospěchového standardu a pro jejich etnokoncepci dětství. Za stabilizované situace panuje mezi žákem a rodiči shoda o prospěchovém standardu a standardní míře žákovy proškolní aktivity. Povahu mobilizace nabývají intervence rodičů především za situace ohrožení standardu nebo při přijetí rozhodnutí o jeho možné či žádoucí změně. V rodině se ovšem může také ustavit „systém stabilní nerovnováhy“, kdy žák dosahuje standardu pouze pod zvýšeným tlakem rodičů.

Tlak na to, aby se dítě „více učilo“, směřuje především k paměťovému drilu, k lepším výsledkům paměťového učení. I to ovšem může zajistit určité předpoklady pro osvojení pravidel překlada, protože vybavuje dítě alespoň pojmy, elementy, jejich podstatu (strukturu vzájemných souvislostí) sice momentálně nechápe, ale může ji rekonstruovat někdy v budoucnosti. Naproti tomu „nemobilizovaný“ žák, kterému „to do hlavy neleze“, zůstává bez této - byť zatím jaksi mechanické - pojmové vybavení.

Specifickou mobilizací nazýváme situaci, kdy se rodiče s dítětem učí, vysvětlují mu látku, pokoušejí se nalézt alternativní, pro něj přijatelnější způsoby „překlada neznámého světa“ - překlada do jazyka a souvislostí světa dítěte, který dobře zná. Snaží se vlastně najít pro dítě adekvátní osobnostní smysl pojmů, který by se v dostatečné míře kryl s jejich významem. (Dostatečnost je tu pravděpodobně určována představou a požadavky učitele, nakoľik musí dítě látku rozumět, pokud ovšem nejsou požadavky rodiče vyšší.)

3. Za určitou formu mobilizace, která přitom zaujímá postavení mezi její přímou a nepřímou formou, bychom mohli považovat stimulaci, podporování až vytváření zájmu u dítěte. Snaha rodičů, aby se o něco zajímalo, u něčeho vydrželo, dělalo něco pořádně, je častou linií rodičovských starostí.

O specifické (tedy specificky proškolní) podobě zájmové stimulace můžeme hovořit tam, kde stimulované zájmy mají jasnou afinitu ke školním předmětům, resp. k vědním oborům, které tvoří základ jejich obsahu.³⁾

PŮSOBENÍ UČITELE: CO MÁ A NEMÁ DĚLAT, JAKÝ MÁ A NEMÁ BÝT¹⁰⁾

Děti očekávají od učitele ve vztahu k učebnímu obsahu, že splní roli komplementární jejich roli žákovské. Součástí žákovské role je nevyvíjet úsilí. Součástí role učitele je k tomuto úsilí přimět. Koncept přinucení k učení ze strany učitele se objevuje na mnoha místech rozhovorů v různých souvislostech. Zdá se přitom, že toto přinucení je nejen akceptováno, ale přímo očekáváno - ne jako úplná samozřejmost, ale jako součást profesionální kompetence, která diferencuje dobré učitele od špatných. Kdyby to učitel vůbec neuměl, sklízí despekt. Naopak o tom, kdo je dokázal přinutit, hovoří děti s uznáním.

Je zároveň jasné, že zápas o přinucení musí být sveden - je součástí zápasu o „učební smlouvu“, kde na jedné straně stojí učitel a na straně druhé třída. Učitel tu má postavení vnějšího agens, jehož účinek žák očekává a testuje. Pokud se účinek nedostaví, pak se nikdo nemůže divit, že žák nedává pozor a neučí se. Pro naprostou většinu dětí je učivo původně „cizím světem“, k jehož probádání nemají žádný důvod. I kdyby to u některých dětí neplatilo, tuto „hru“ hraje celá třída a pravidla nelze porušovat, protože jsou součástí celé školní kultury. Patří k nim např. to, že není důvod učiteli usnadňovat práci - to snad mohou dělat jen špti.

Když ovšem učitel dokáže děti přinutit, není jejich žákovská identita ohrožena - vnější přinucení žák respektuje bez újmy na sebeúctě.

Jaké má učitel možnosti?

Přece jen je nejpřijatelnější takové přinucení, které probíhá jaksi nepozorovaně. Učitel by měl učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Podstatu toho vyjádřila asi Klára U., když charakterizovala, jak učila oblíbená učitelka:

„... a tak jsme vlastně neměli pocit, že se učíme, no.“ A jinde: „...aby to dělala něk...aby to bylo zábavný ta látka, aby se u toho ty děti neučily...eh, teda nemudily...“

Jitka U.:

„A zažila jsi třeba, že jeden předmět učili různý učitelé a jeden to udělal zajímavý a druhý tě tím naprosto otrávil?“

„No, myslím, že jo. Třeba ..občanskou výchovu, to jsme měli pana učitele M., a to byly takový ... to nás jako i bavilo, i jako třídu, protože tam jsme měli různý testy jsme si dělali nebo...prostě bylo to takový záživný, něco dovopravdy ze života. Ale teďkon jak máme na občanku pana učitele S., tak...se jako...neumí...nebo...mm prostě...asi já nevim...ňak to s dětma prostě neumí...mm berem takový nezáživný témata, spíš tam teda...zahrnuje i dějepis jako do toho a...myslím, že to bylo lepší, no, předtím.“

„...teda učitel by asi měl vědět spíš, co ty děti jako zajímá, co jako budou vnímat nebo ne. Protože když ...to známe, když prostě nás něco nezajímá, tak...to...prostě nevnímáme skoro. Jako...je...to pro nás takový cizí, jo, a ...takle...když by věděl učitel, co by nás zajímalo, tak by byla jako ta hodina taková spíš...taková spíš víc přirozená ...“

Jinde:

„Ale vem si třeba takovou chemii, tak ta je předem vdepsaná jako nezajímavá? Má ten učitel šanci vůbec s tím něco udělat?“

„No...já si mys-...asi jo...myslím, že jo. No podle toho taky...záleží taky na těch dětech, no. Jestli to budou potřebovat dál nebo ne.“

„Ale dejme tomu v šestce, nebo chemie začíná v sedmičce, na začátku sedmičky, tak asi většina dětí neví, co bude dělat, nebo jo?“

„No, to asi ne. No, jako tadydle, jak vyučuje pani učitelka L., tak co jako mluvím s dětma, tak spíš nahání strach jako těm dětem, prostě chce všechno honem honem a ...rychle značky a rovnice a některý děti to vůbec třeba...rovnice, to jsou hodně případů teda, co jako vůbec nevědí vůbec, co mají dělat jako. Jednou to pani uč...teda se to jako jednou vysvětlí, ale třeba některýmu dítěti to stačí a některýmu ne, takže...nevim, no...“

Václav N.:

- Byly ve škole věci, který tě bavily víc?

„Třeba jo, třeba čeština, zrovna dneska jsem si myslel, já nevím, že snad uteču z třídy, jako když jsem šel do češtiny, že to jako zase bude blbý, že budeme psát nějakou diktát, a zrovna jsme dělali takový perfektní soutěž. Jako třeba napsal na tabuli nějaká slova, zapamatujte si to, pak jedno smazal, jaký to bylo, a napište slova, která jsou dvě samohlásky, napište jich deset, zapište si body. A kdo bude mít nejvíc bodů, dostane jedničku, pak druhý dostane stříbrnou jedničku, pak zase bronzovou jedničku - tak to nás to bavilo.“

Jindy je to samej diktát nebo naopak je zase učitel rozčilenej nebo tak, to je špatný potom.“

Pokud pátráme po tom, jak učitel tohoto spontánního zájmu v hodině dosahuje, pak v explicitních vyjádřeních nejčastěji děti zmiňují jako příklad hry, soutěže, kvízy.

Spontánní pozornost dětí také přitahují vnější efekty, atraktivní pomůcky.

Pozornost dětí může být také vynucena nebo aspoň umožněna důsledným trváním učitele na pravidlech kázně a pořádku ve třídě. K nejzřetelnějším faktorům tu patří ticho, resp. přijatelná hladina hluku ve třídě.

Atraktivnost uspořádání hodiny, přitažlivost její formy, ale i kázeňské intervence učitele, které nutí děti dávat pozor, nelze podceňovat. Plná pozornost v hodině je pro řadu dětí dostačující podmínkou zlepšení prospěchu.

Gusta J.:

- A to i ostatní kluci v tý osmičce... jako bys řek, že... jako jak bys to nazval? Že prostě jste nedávali pozor? Kašlali jste na to? Nebo jste měli na starost něco jinýho nebo co jste...“

„Ne, no...že jsme nedávali pozor...já nevím, tak to bylo asi tím, že nás tam bylo víc a ten učitel asi nemoh dávat větší pozor na ty děti. Takže jsme měli asi větší volnost, no, v tý třídě...“

- A dneska to hodnotíš jako že ...

„...ty učitelé na nás mají víc času ...“ (Je jich teď ve třídě 18.)

- Že je to lepší, jo?

„No je to lepší na ty známky, no.“

Nicméně lze předpokládat, že i při zajímavém uspořádání hodiny je podstatnou složkou didaktické kompetence učitele schopnost vysvětlit, vyložit látku a tím umožnit žákům pochopení, vhléd. Co je podstatou této kompetence, nedokázali naši deváťáci vysvětlit. Radek A., přestože o tom vedl poměrně rozsáhlou úvahu, formuloval zřetelně pouze něco, co bychom mohli označit za koncepci didaktického charismatu:

„...prostě von to dokáže vysvětlit. Některý lidi dovedou prostě něco dobře vysvětlit. Stačí, když to řekne, a je to úplně jasný. (...) Já jsem prostě neuměl vůbec nic, propadal jsem z tý chemie, no to ne, hrozila mi čtyřka, a on mi...za tejdén mě z toho vytáh, že jsem to uměl nejlíp z celý třídy, za tejdén, za pouhej tejdén, úplně všechno z chemie. (...) ...za deset minut mi vysvětlil úplně všechny vzorečky, úplně všechno, jak se to dělá, já jsem to za deset minut pochopil, reakce mě naučil, úplně všechno a hned, to šlo úplně samo.“

Přestože fascinace tímto zážitkem „prozření“ je evidentní, jeho psychodidaktická podstata nám zůstává skryta. V čem tedy máme jádro onoho charismatu hledat? Můžeme tu uvažovat o schopnosti najít pro žáka ten správný překlad v závislosti na kultuře, z níž přichází? Nasvědčuje tomu také skutečnost, že učitel se svými standardními postupy bývá často v této roli dublován či zcela nahrazen členem rodiny. Necháme-li stranou rodiče jako „faktor tlaku a přinucení“ a jako „tvůrce“ rodinného zázemí včetně jeho dimenze příslušnosti k určité subkultuře, pak právě jejich překladatelská kompetence je patrně velmi významná.

Kromě způsobu, jakým učitel zachází s látkou, přikládají děti velký význam učitelovu chování vůči nim. Lze tu rozlišit dvě roviny - chování v hodině a kvalitu vztahu mezi učitelem a žáky, který vytváří trvalejší kontext jednotlivých kontaktů. Nejdříve nás bude zajímat „povrchovější“ fenomén chování v hodině, které vytváří bezprostřední kontext výkladu obsahu. Zde děti oceňují:

1. Smysl pro humor, žertování a vtipy, které podle nich vnášejí oživení a osvěžení do hodiny. Soudíme však, že tím zároveň učitel přitahuje pozornost ke své osobě, která je v hodině klíčovým nositelem učebního obsahu, a tím zajišťuje elementární podmínku didaktické účinnosti.

2. Dobrou náladu učitele a přátelské chování. Zvláště některé děti jsou velmi citlivé na napětí, které vnáší do třídy odměřená, „přísná“ chování učitele, případně jeho nervozita.

Snad by sem patřilo i to, že učitel poskytuje žákovi dostatek času na formulaci odpovědi a její zpřesnění.

3. Pochopení pro žáky, vstřícnost, ochota je vyslechnout, dát jim příležitost k vyjádření vlastního názoru.

4. Specifickou situací je zřejmě zkoušení.

Uršula A.:

- Přemejšlelas někdy vo tom, co by v tej škole nemuselo bejt, co by mohlo bejt jinak...?

„No...třeba, já nevím, že by se mohlo jako .. třeba zkoušet jako jinak. (-Zkoušet?) No, třeba, já nevím, takovou formou, že třeba by šlo víc dětí k tý tabuli a ten učitel by se s nima zpiš jako vo tom bavil, než aby...prostě se našrotili nějaký...určitý data nebo tak...“

Kamila J.:

„Nebo třeba se mi stalo na tý ... (název učiliště), že jsem měla bejt zkoušená z chemie, a jako dobře jsem se to naučila, i jsem se nechala vyzkoušet od kamarátek a přišla jsem k tabuli a neuměla jsem vůbec nic.“

- Jako fakt sis nevpomněla v tu chvíli, jo?

„Ne, jako vůbec, úplně mi to vypadlo z hlavy a jako hrozně jsem měla trému a bála jsem se třeba, já nevím, že to jako zkazím, že to vůbec neumím...“

- A i u písemek je to znát jako že seš rozklepaná?

„No to jo prot-...jako třeba když ten učitel sedí na jednom místě, tak mi to nevádí, ale třeba když se začne procházet po třídě a kouká do toho, co kdo napsal, tak mně to dost vádí třeba, když mi někdo kouká přes rameno.“

- Aha... A ústní zkoušení jsi měla radši nebo taky ne?

„Ne, ty písemky jsem měla, když se psalo, tak to jsem měla radši.“

- (...) A myslíš, že jsi měla i lepší známky z písemek než z ústního zkoušení?

„No, to jo.“

Ivana J.:

- Měla jsi vyloženě oblíbený předmět a předměty, který jsi naopak neměla ráda?

„No oblíbenej byl většinou tělocvik, pak ještě přírodopis a takovýde ty... prostě to se daly jako co bavilo poslouchat nebo to... A neoblíbený, to mě moc nebavila chemie. Nebo ne nebavila, já jsem se spíš na ní bála vždycky, když nám to ta paní učitelka... my jsme se na ní spíš báli, na chemii...“

- Báli, jo, chemie? A v čem tohle třeba bylo?

„No, že vona je taková... prostě že jako dost zkouší, a že třeba prostě vyžaduje, aby... třeba jsme se museli naučit celý rejstřík v knížce, a to se prostě jako... vod A až do Zet zvládnout.“

- Jo. Já mám dojem, že chemie jako byla dost neoblíbená tady vůbec („No“) na škole. A přičítáš to teda paní učitelce spíš.

„No tak... že to, že jako dost... že jsme se jí spíš báli, to, že když něco řeknem špatně, že nám vynadá, že třeba... Vona byla taková, že když zkouší, tak jede prostě rychle, tam prostě musíte mluvit hrozně rychle, jinak prostě vám řekne, že to neumíte.“

- Jo a... Já si to snažím představit, tu situaci, proč, proč vlastně se bojíš, že ti vynadá jako... Je to tak důležitý, jestli ta učitelka ti nadává nebo... jako... Jakým způsobem nadává, jako vyloženě křičí? nebo...“

„No to jako ne, ale že prostě... je to takový blbý, no, že... já nevím, jak to říct... No ne, že jako nadává, že prostě požaduje hrozně moc věci, aby my sme se naučili, a to prostě když třeba na tu hodinu jdeme s tím, že umíme jenom něco a že teda nám dá zase to, co neumíme, tak prostě že se... spíš bojíme...“

Mj. se tedy zdá, že „u tabule“ a „v lavici“ jsou pro žáka velmi rozdílné situace. U tabule je sám, zranitelnější, v cizím prostoru, v hájemství učitele, vytržen ze svého relativně chráněného postavení mezi druhými, kteří mají svoji „moc bezmocných“, kteří jsou především v soudržnosti celku učitelů rovnocenným protihráčem. V lavici je chráněn, má tam svoji intimitu, tam je v postavení, ze kterého je zvyklý sledovat dění ve třídě, ví, kde sedí ten či onen, kam se obrátit o pomoc. Jeho soukromí a intimita spočívají i v lavici samotné, kde se dá leccos ukrýt, a v tašce, kde má své věci. I sám se tu může do jisté míry schovat.

Koukat někomu přes rameno v lavici, to je vpád do soukromí, do intimní sféry, který je učitelu tolerován, ale je pocíťován nepříjemně.

Je pochopitelně nemožné ostře odlišit chování učitele v hodině od dlouhodobé kvality pedagogického vztahu. Je jasné, že chování v hodině reprodukuje pedagogický vztah. Vedle tohoto jakoby kumulativního účinku, kdy opakovaný způsob chování vytváří kvalitu vztahu, existují i kritické události, které mohou tuto kvalitu změnit naráz. Každé flagrantly porušení některých charakteristik, které tvoří pro žáka obraz dobrého učitele, zhoršuje kvalitu kontaktu se žákem a patrně i podmínky pro didaktické působení. Co patří k takovým charakteristikám?

Uršula A.

„No tak třeba, já nevím, já když sedím s tou mojí kamarádkou, tak vona tam třeba něco dělá a von to pak jako ten pan učitel svede na mě. A vůbec jako třeba celá třída mu řekne, že já jsem to vůbec nebyla a je to i jasný, že já jsem to nemohla bejt, a von jako „ne...prostě...řekne, že jsem to byla já, už vod toho nevodstoupí.“

Kamila J.:

- Kdybys jako... se zamyslela, proč třeba M. vyhovuje? a jinej třeba si tak s dětma neroz(umi)... v čem to je?

„Jako třeba dovede jako nás chápat. Von třeba jako, já nevím, jako se zasměje při ty hodině, to... dovede bejt jako veselej s náma. Je takovej lepší, no.“

A jinde:

- Když ti učitel vadil, jestli měla takový jako neoblíbený typy, tak v čem to bylo?

„No, jedna paní učitelka na dějepis asi v šestý třídě, ta třeba vykládala a třeba všichni křičeli do toho, a jí to nevadilo, vona... prostě furt si povídala svoje a jí jako... nevadilo, že si ty děti křičej, že choděj po třídě nebo co.“

A dále:

- A proč vona (G.) ti... čím vona ti třeba leze na nervy nebo co ti tam vadí? v tom jejim stylu?

„Mně se třeba, já nevím, mně se zdá, že vona ty děti, co se líp učeť, jako že třeba jim k nim má jako jako radši, že třeba že ty, co se hůř učeť, jsou pro ni takový... jako... já nevím, jak bych to řekla. Jako že voni pro ni nejsou tak důležitý jako ty, co se dobře učeť.“

Jitka A.:

- Jak se snášíš s učitelu?

„Já jako proti učitelum vůbec nic nemám. (...) ...já bych řekla, že jako jsou různý druhy učitelů, že třeba ty mladší jsou takový kamarádštější, přátelštější a tak, jestli můžu konkrétně jmenovat, tak pan učitel M. bych řekla, že je úplně ze všech nejlepší, protože von nás měl jako třídní a ...jako byl takovej přátelskej, jo, jako... prostě když nás učí, já bych řekla, že nejvíc ho děti všechny jako respektujou, že ...nevím... prostě takovej přátelskej, a to je jako dělá to dost.“

- A jsou učitelé, který jsou stejně obecně neoblíbený jako?

„Noo, ty jsou taky.“

- (...) v čem je ten rozdíl v jejich chování jako, čím učitel vlastně se stane neoblíbenej u těch dětí?

„No, stane se neoblíbenej, že je třeba strašně moc přísnej, ale taky jako takovej nepřátelskej, jako že třeba myslí si vo sobě, že udělal něco dobře a třeba je to vynucený téma, a to třeba vůbec není pravda, ty děti to viděj úplně jinak.“ (Zdá se, že mluví o občanské výchově a dějepisu, kde výhrady dětí k učitelu byly velmi časté.)

Jitka U.:

„Prostě zjistí... ty žáci prostě zjistěj, jak ten učitel se chová, jo, třeba v takový situaci - teda to bylo nechtěný, že Norbert K. náč... náč se bavil... ho napomínal pan učitel S. a chtěl po něm sešit, že si nezapsal látku. No a von mu chtěl podat teda,

no...ale vyklouzlo mu to z ruky, takže mu to vlastně hodil skoro do vobličejů ten vařík a právě teď jsme čekali, jak na to zareaguje a...ne, jako netroufne si jako... Když vycítíme jako, že se nás bojí ten učitel nebo že...že neumí na to nějak zareagovat, že bysme z něho jako měli respekt, tak potom.. už si z něho nic neděláme, no."

- A tak co se teda.. jak von na to zareagoval, na tohleto?

„Noo...von ten...ten sešit spad teda, že jo, na zem, von řek, aby ho zvednul, potom šel před třídu a říkal, že nějak mu zlobíme, že si asi napíšeme písemku... a to bylo už všechno.“

Gusta J.:

- Je někdo, kdo ti třeba nesedí vyloženě z učitelů? (...) A v čem, čím ti nesedí?

„No, mně to přijde někdy, že von vlasně někdy vůbec neví, co dělá. No...ast vš ale...dělá takový věci...že...něco řekne, třeba chce dát poznámku a pak mluví úplně vo něčem jiným, piše tam třeba taky do tý žákovský úplně něco jinýho... Nebo... takovej nervní mi přijde, takovej nervózní...“

„Mně by vadila i třeba (...) ta pani učitelka O. na fyziku. Mně přijde... všechno bere zase moc rychle, já nevím, hned to přeletí, nějakou kapitolu během hodiny a... rychlý tempo.“

Standa D.:

„No... pani učitelka G. jako měla zájem, abysme se něco naučili, a taky nás to naučila, no. Tak... pani učitelka J., tady byli chytrý žáci ve osmý třídě, tak spíš dávala přednost těm... chytrějším, no. Paňčelka G. ta... spíš pomáhá těm slabším, aby to pochopili, aby se něco naučili. Pořád jim to nutí, no... my na to kašlem, no.“

- Jo? Vy na to kašlete.

„No kašlem... tak spíš nedáváme pořád při hodině pozor, pak jsou výsledky špatný.“

Fenomén oblíbeného učitele a jeho didaktická účinnost jsou všeobecně známy. Znamená to, že vztah učitele a žáka, resp. žáka k učiteli je jen didaktickým nástrojem?

KDO JSOU (VÝVOJ IDENTITY K AUTONOMII)

ŠKOLA A INDIVIDUALITA

Charakteristiky dobrého učitele, které získáváme od dětí, svědčí o tom, že jim zdaleka nejde jen (a nejspíše ani v první řadě) o to, aby učitel uměl dobře učit, tak aby zvládly učivo bez velkého úsilí. Důraz na dobrý vztah učitele k nim, na přátelskost, vstřícnost jako by byl důrazem na bezprostřední emocionální kontakt, bez něhož by pro ně škola byla neúnosně byrokratická. Pro dítě, které vstupuje do školy na počátku školní docházky, je relativně neosobní charakter institucí dospělých s jejich relativně distancovanými a emocionálně neangažovanými pracovními vztahy něčím, s čím se dosud nesetkalo a co nemůže být schopno zvládnout. Na druhé straně pro učitele je

škola právě institucí, kde vykonává svoji profesi. Je tu tedy zřetelný počáteční rozpor, který se překonává jistou mírou familiarizace vztahu - tzn. částečným převedením interpersonálního vztahu učitel - žák na takovou bázi, která umožňuje dítěti relativně efektivně operovat s dosavadní zkušeností, jež pochází především z interpersonálních vztahů v rodině. (Pro zjednodušení tu pomijím zkušenost z mateřské školy, která pochopitelně urychluje počáteční adaptaci na školu i v této rovině.)

Požadavky, které se kladou na profesi učitele, jako je mít rád děti, mít pro ně pochopení, umět najít cestu k individualitě každého z nich - to jsou často požadavky na nalezení nezbytné míry familiarizace pedagogického vztahu. Každému je jasné, že učitelka v první třídě musí být spíše mateřský typ, mamina nebo hodná teta a děti ji musí mít rády, aby mohla dobře učit. Její autorita u dětí (a často i u rodičů) je tedy založena právě na kvalitě osobního vztahu.⁴⁾ Weber hovoří o takto založené autoritě jako o charismatické. Jejím protipólem je autorita opírající se o instituci a její pravidla, kterou označuje jako byrokratickou.

Zjevná opora (a někdy její nedostatek) počátečního učení v osobní vazbě na učitelku je naopak na druhém stupni stejně zjevně vystřídána posunem (nikoli ovšem absolutním) k neosobnosti vztahů, weberovsky řečeno, k byrokraticky založené autoritě učitele. Je ovšem to, co je zjevné, také pedagogicky správné? Není úbytek familiarizace vztahů na škodu? Je patrné, že děti se už bez ní dokáží obejít, ale nepřinesla by její vyšší míra také vyšší pedagogický účinek?

K následující úvaze nás přivedlo zamyšlení nad tím, proč děti v nižších ročnících školy užívají k oslovení spolužáků příjmení, případně přezdívek od příjmení velmi často odvozených. A proč zároveň pozorujeme obecný přechod k užívání křestních jmen v závěrečných ročnících základní školy.

Není užívání příjmení na prvním stupni implicitním nástrojem distanciací od rodinné situace?

Samozřejmě, původně (nebo vnějšně) může mít především technický význam. Příjmení je ve třídě silnější, jednoznačnější identifikační (poznávací) znak než křestní jméno. Ale to zároveň nese svůj význam symbolický: ve třídě je žák identifikován, tzn. je oslovován, je na něj ukazováno jinak než v rodině.

Učitelé nebo (v první třídě) spíš učitelky si zpočátku někdy stěžují, že děti jsou ještě moc hravé, neukázněné. Oslovování příjmením je sice na samém počátku školní docházky spíše výjimečné. Je-li však užito, pak je vždy zábleskem přísného nároku, v němž učitelka akcentuje právě neosobní pravidla školy. Může tak být i nástrojem, který pomáhá převést dětskou spontaneitu a hravost na nezbytnou školní kázeň a soustředěnost.

Vyplývá z toho, že tím škola potlačuje individualitu dítěte? Zdá se nám, že logika tu je spíše opačná. Zdůrazněná (ale nikdy ne absolutní) neosobnost instituce školy jakoby nerespektuje dítě v jeho spontaneitě, ale na druhé straně tím, že s žákem zachází nutně jako s individuem (už kvůli hodnocení a známkování), vyčleňuje a zdůrazňuje jiné jeho stránky, než na kterých stála jeho identita v rodině. Rozvíjí tak jeho individualitu - přinejmenším tím, že přidává nové atributy k jeho identitě, atributy, které jsou na rodině nezávislé.

Pro rodiče je to možná zřetelnější než pro učitele, a někteří reagují tak, že jakoby požadují na učiteli respektování individuality dítěte: jejich dítě je (není) takové a takové a je (není) třeba s ním zacházet tak a tak. Ale nepožadují vlastně respektování rodinné identifikace a rodinného zacházení, které by - zdánlivě paradoxně - neumožnilo identitu dítěte rozvinout?⁵⁾

Ve vztahu ke škole tedy patrně dítě rozvíjí nově svou identitu tak, jak by k tomu v rodině nedošlo, a tím se odpoutává od rodinných identifikací a emancipuje se od rodiny.⁶⁾ Děti to akceptují mimo jiné i proto, že např. příjmení či přezdívkou stávají jejich nový, vyšší status. Začínají rozlišovat dvě odlišné životní sféry s jejich odlišnými pravidly a odlišným pojetím identity. Toto rozdvojení určitě přináší zpočátku některé problémy, které jsou např. viditelné z rozpaků při situacích smísení obou světů. Situace jako použití intimního domácího jména učitelkou, setkání s učitelkou mimo školu za přítomnosti rodičů jsou z hlediska identity nejasné a mohou proto být pro dítě velmi nepříjemné. Postupně se však střídání rolí stává běžným a přispívá k vývoji distanciaci, ke schopnosti reflexe a ovládnutí vlastního já.

Uršula A.:

„No tak ...nevím, no. Tak vono třeba, když ty děti chodí do té školy, že jo, tak se samozřejmě chovaj jinak v té škole než venku. Jako že tady...no, třeba aby je učitel neviděl...třeba já nevím, kamarádit s někým špatným nebo tak...“

- A to že se venku chovaj jinak jako ...i mezi sebou a nebo k dospělejím nebo

„Ne...jako třeba...normálně, tak...i k dospělejím... Mezi sebou, no, to taky.“

- Takže myslíš si, že je to tak jako dost rozdělený? Teď jsem ve škole a jsem v roli žáka, do jistý míry hraju roli žáka. a teď jako padla ve škole, jsem venku a jsem trochu někdo jinej? - já vim, že nikdy ne úplně („No.“), ale trochu někdo jinej? Takle?

„No tak, někdo to tak bere, jak kdy, no ale ... asi jo.“

- A u sebes to takle cejtila?

„No tak...dřív tolik ne, ale teď spíš jo, protože před těma zkouškama, že jo, abych něco věděla. Abych tam nepřišla na zkoušky a neseděla, protože jasný, když bych třeba se chovala tak jako venku, tak že bych z té školy toho moc neměla.“

- Takže se v té škole tak jako sama sebe držíš jako víc. jako se ukážuješ a tak, jo?

„No, snažim se ovládnout.“

Zároveň ovšem se v procesu školního zprostředkování emancipace od rodiny posiluje identifikace dítěte jako člena rodiny (a v normálním případě také identifikace „se svou rodinou“). Již užívání příjmení přece odkazuje k rodině, srovnání s ostatními dětmi artikuluje odlišnost vlastní rodiny a její jedinečnost atd.

Jde vedle dialektického pohybu „distanciaci od rodiny a zároveň zvýraznění spojení s ní“ také o pohyb ke zvědomění rodinných vazeb a identifikaci, o jejich přenesení na vědomou úroveň? Každopádně i na nevědomé úrovni by tento pohyb mohl přispívat k dořešení problémů oidipského období.

Z hlediska logiky uvedeného pohybu by se jevil jako logický i návrat k užívání křestních jmen v pubertě. Mohl by totiž představovat součást vývoje identity k autonomii. Jednou jeho podmínkou je integrace různých podob či poloh identity, umožněná (a vynucená zároveň) střídáním různých rolí.

Ve škole nabytá integrovaná identita, do značné míry nezávislá na rodině, již dále nepotřebuje vnější potvrzování prostřednictvím zřetelně nerodinného oslovení.

Druhým předpokladem je tendence k dovršení emancipace od rodiny a k nabytí autonomie ustavením intimních vztahů, které zároveň respektují oidipské zákazy. Identitní vývoj, zprostředkovaný vývojem identifikací, se tu setkává s fyziologickým vývojem.⁷⁾

Míra familiarizace vztahu žák - učitel možná určuje, nakolik se na procesech mobilizace a identifikace podílí učitel. Čím více je vztah familiarizován, tím více může učitel zasahovat do rodinného působení, do jisté míry je částečně zastupovat až nahrazovat.

Někteří učitelé s charismatickým pojetím vlastní autority o to vlastně usilují, chtějí jakoby s žáky vytvořit rodinné vztahy. Kvazirodinný vztah považují za základ svého pedagogického působení. Některým však s familiarizací vztahu pracují diferencovaně a „dávkuji“ ji podle toho, nakolik podle jejich názoru ten který žák „náhradní rodinou péči“ učitele potřebuje. Jedno ani druhé ovšem neznamená, že míra familiarizace vztahu ze strany učitele a způsob práce s ní probíhá vždy na vědomé úrovni.

Familiarizace vztahu ze strany učitele může nabýt podoby, kterou bychom mohli označit jako terapeutizaci vztahu. Profesionální kvalifikace a ambice učitele může vést k takovému pojetí pedagogického vztahu, při němž se učitel považuje za „profesionálního rodiče“, jehož úkolem je napravovat chyby a nepříznivé působení odborně nekvalifikovaných rodičů skutečných.

Čím méně je vztah familiarizován, tím více má působení učitele podobu byrokratické autority (v tom smyslu, jak rozlišení charismatické a byrokratické autority používá Weber). Je především odborníkem na obor (předmět) a na jeho „překlad“ dětem. Tuto polohu bychom mohli označit jako didaktizaci pedagogického vztahu. Didaktizace ovšem nemusí nutně znamenat být odborníkem jen na předmět a nezajímat se o individualitu žáka. Psychodidaktika pracuje nutně s možnou individualizací didaktických problémů. Musí např. přinejmenším chápat, že existuje možnost relace mezi obsahem učiva a individuální biografií, že tedy vědecký význam obsahu je nejen zprostředkován širším kulturním významem (který zahrnuje „laické verze“ oboru), ale má dokonce různý osobnostní smysl pro různé děti. Přitom se tento různý smysl zdaleka nevyčerpává různými představami o pragmatickém užití poznatků z oboru, ale může být zprostředkován velmi složitě hlubinnými nevědomými procesy.

Didaktizovaný vztah ovšem znamená, že pochopení těchto vazeb je využíváno nikoli k pokusům o kvaziterapeutické intervence, ale k pokusům o takovou prezentaci učiva, která by umožňovala obejít blokády, vytvořit efektivnější zprostředkování, navázat pozitivněji na existující smysl konceptů pro žáka, jak se možná objevuje v jeho prekonceptech apod.

Míru familiarizace vztahu ovšem určuje také žák. Předpokládáme, že s věkem se míra familiarizace snižuje, tzn. mění se intraindividuálně. Zároveň však může být značně odlišná u různých dětí, tedy proměnlivá interindividuálně. Tato skutečnost má patrně složité souvislosti s rodinnými identifikacemi, s uspokojováním potřeb vývoje identity v rodině a s možným kompenzačním působením učitele.

Některé konflikty ve vztahu mezi učitelem a žákem mohou pak být založeny na jejich odlišné míře familiarizace vzájemného vztahu. Takový nesoulad by mohl mít dvě typové podoby:

1. „Vlezlý žák“, kde míra familiarizace je ze strany žáka vyšší než ze strany učitele. (Ne každý případ, kdy je žák označen za vlezlého, však musí mít tento základ.)
2. „Nevděčný žák“, kde míra familiarizace vztahu je naopak vyšší ze strany učitele. (Opět ne každý nevděk musí být tímto případem.)

K ČEMU JE ŠKOLA

Zajímavé je, že v rozhovorech nenacházíme výroky, které by svědčily o tom, že děti spojují školu se svým psychickým vývojem v tom smyslu, že by školní učení nějakým způsobem ovlivňovalo jejich mentální či intelektový růst, rozvoj jejich schopností. Spíše naopak. Tak jeden chlapec o své představě, jak by učitel měl co nejlépe připravit na přijímačky z matematiky, říká: „...*těm dětem, co jdou na přijímačky, tak bych dal podle těch přijímaček, co budou ty příklady (...) prostě probral bych všechno učení od pátý třídy.*“ Kdežto oni postupují podle učebnice deváté třídy. „*A podle mě devátá třída, teda učebnice je okopírovaná učebnice z osmý třídy.*“

Absentuje tu jak představa toho, že intelektuální náročnost příkladů z páté třídy je pod úrovní jeho současné mentální výkonnosti, a konsistentně s tím se nepředpokládá možnost, že matematika z vyšších tříd zahrnuje učivo nižších jako samozřejmý předpoklad, s nímž se pracuje implicitně.

Představa výsledku učení tedy jakoby pro děti měla jen tvar sumy poznatků, vědomostí, v lepším případě dovedností, v níž pro některé jsou poznatky jen jaksi naskládány vedle sebe, bez hierarchického uspořádání.

Václav C.:

„...*kdybych se měl mořit na gymplu, to by se mi nechtělo... Ne mořit... když teďka vidím bráchu, co má toho učení, že je to vlastně znovu to samý, to, co se bralo na základní škole, akorát je to mnohonásobně rozšířený, tak se mi zdá, že je to takový...nebo prostě jsem rád, že jsem se tam nedostal.*“

Svůj psychický vývoj pak reflektují spíše jako růst cílevědomosti, vůle, důslednosti, vědomí souvislosti cíle a prostředků, které k němu vedou, a ochoty přijímat tlak a argumenty dospělých - učitelů a rodičů. Jednou z linií změny jejich dětské identity v dospělejší jako by byl proces, v němž původně vnější agens přinucení k učení je interiorizován ve vnitřní sebepřinucení.

Škola jako instituce je předmětem mnoha výhrad, ale prakticky nikdy není zpochybněna totálně. Odpovídá to přibližně postoji, který jsme v jiné části našeho výzkumu při analýze dotazníkových dat označili jako skeptickou akceptaci.

Když se v rozhovoru dostaneme k otázce, která nějakým způsobem formuluje problém „k čemu je vlastně škola dobrá“, pohybují se výpovědi o tom v následujících okruzích.

Nezpochybnitelná je úloha trivie - číst, psát a počítat. Zároveň ale žák cítí většinou takovou odpověď jako banální a nikoli úplnou. Otázka po smyslu školy vyvolává rozpaky, vůbec není samozřejmá, právě proto, že škola tak samozřejmá je. Nejčastějším

velením je diskurs o „základech“: o tom, že škola dává základy - tedy kromě trivie základy předmětů, oborů, oblastí vědění apod. Tyto základy jsou potřebné z různých důvodů, respektive jejich povaha je různá.

Jsou to základy, které potřebuje každý, každý by je měl znát jako kulturní člověk, jako příslušník naší kultury.

Děti také mluví o základech potřebné pro praktické užití v pozdějším životě, ať už má člověk jakoukoli profesi. Poskytují základní přehled a orientaci ve světě, aby člověk mohl fungovat v každodenním životě.

A pak jsou také základy potřebné pro to, aby člověk mohl učinit svoji volbu. Ve škole tedy zjistí, které základní obory lidské činnosti existují, ke kterým se hodí a které ho baví.

Význam trivie nezpochybňuje nikdo. Ve všech aspektech toho, co jsou „základy“, však najdeme rozmanité a protichůdné názory a úvahy o tom, co akademická věda shrnuje pod pojmy „obsah a rozsah učiva“, „základní struktury“, „diferenciace“ apod.

Další funkce sice už nevystupuje přímo jako explicitní odpověď na otázku, k čemu škola je, ale je v rozhovorech zřetelně obsažena. Jde o to, že základní škola má také připravit na školu následující, má umožnit „někam se dostat“. Jen okrajově se to kryje s předchozím aspektem „základů pro volbu“ - tam jde o orientaci k subjektivně optimalizované volbě vzdáleného cíle, zde nejčastěji o konkrétní přípravu k překonání první překážky při dosahování tohoto cíle: základní škola jednak vystavuje atest o tom, že ji žák absolvoval a na jaké úrovni, jednak má připravit k „přijímačkám“. To jsou dva základní aspekty problému „někam se dostat“.

Mezi dospělými najdeme diskuse o tom, jak základní škola připravuje děti na nároky školy střední - většinou vedené s obligátní porevoluční kritičností vůči škole a učitelům. Mezi dětmi ovšem takto vedený diskurs prakticky nenacházíme. Je u nich vidět očekávání, že střední škola nebo učiliště - to bude úplně něco jiného, ale nepovažují to za něco, co by nebylo v pořádku. Jako by základní škola symbolizovala dětství a přechod na vyšší školu je zároveň přechodem k dospělosti - jsou očekávány např. vyšší nároky a povinnosti. Někdy je tento očekávaný zlom formulován velmi zřetelně.

Na jedné straně jako by si někteří vědomě užívali posledních měsíců, kdy jsou pod ochranou privilegií dětství.

Radek A.:

„*Já nevím, no, prostě, jako v mateřský... My po sobě s klukama házíme třeba houbou nebo takhle, nevím, no... Já si ale myslím, že kluci takový většinou bejvaj.*“

Na druhé straně je tentýž kluk přesvědčen, že na obchodní akademii to už bude jiné - tam už se s nimi „nebudou piplat“.

U těch, kteří jdou na gymnasium či střední odbornou školu, je do budoucna očekáváno také více učení. „*No vono to není zase tak jako hrozný na tý základce, jako asi potom je to horší na tý střední škole, tam se asi musí doopravdy učit.*“

Pokud děti - spíše výjimečně - kritizují nízké nároky na základní škole, pak právě ve vztahu k tomu, jaké vytvořila podmínky pro úspěch u přijímaček. Tak může být neúspěch u přijímaček přičítán tomu, že učitelé byli „hodní, málo přísní“, že nepřipravovali žáky na přijímačky dost systematicky a důsledně.

V závěru školní docházky viditelně děti vztahují to, co jim škola dala, co je v ní baví a co nebaví, k plánům do budoucnosti. Ovšem vize vlastní budoucnosti je součástí konstrukce osobní identity. Na první pohled to trochu připomíná naše zjištění z výzkumu studentů Pedagogické fakulty.⁷⁾ Studenti hodnotí kvalitu přípravy na fakultě prizmatem své vize příští profesní identity. U dětí je ovšem situace mnohem méně zřetelná. Vize budoucnosti není příliš artikulovaná, někdy není vůbec rozvinutá v nějak konceptualizované podobě. Zatímco u studentů jde o značně strukturovanou vizi profesní identity, jde u dětí často spíše o nejasné tušení, málo strukturované plány. Jeho vztah ke školnímu učení je podobně málo členěn. Nachází svůj výraz nejčastěji v tom, co označují za potřebné, užitečné, hodící se pro ně, co budou v životě potřebovat nebo možná ještě častěji v odmítnutí některých obsahů školního učení za pro ně nepotřebné a neužitečné.

V některých případech je tento vztah učení k projektu budoucnosti (který je sám neartikulovaný) natolik nezřetelný a zastřený, že se omezuje na konstatování „mě to prostě baví (nebaví)“. V nejméně rozvinuté formě je projekt budoucnosti vymezen spíše tím, co určitě nechcejí a neplánují - ostatní je třeba brát tak, jak to život přinese.

Nicméně je na tom zajímavé právě to, že „baví - nebaví“ je k projektům „já v budoucnosti“ vztahováno. Vyjádření o tom, co žáka baví či nebaví, je tedy třeba analyzovat také jako určení vlastní identity. Analogicky můžeme soudit, že její vidění (ne)bepečetí má často spíše podobu toho, „kdo určitě nejsem či nechci být“ než artikulovaného obrazu toho, „kdo jsem či být chci“.

Mohlo by to být vysvětlení, proč často považují děti vyjádření „mě to baví“, „prostě mě to nebaví“ za jakýsi konečný argument v diskusi. Její pokračování by se už explicitně dotýkalo jejich osobní identity. „Mě to (ne)baví“ je odkaz k vlastní individualitě a obhajoba práva na ni a v závěru základní školní docházky je asi běžně užíván.

Jitka A.:

„Třeba ta ekonomická škola, to je vlastně škola jako zaměření prostě, který si sama vyberu, který se mi bude líbit, takže mě určitě bude bavit a určitě se budu ráda učit.“

To je zajímavá formulace. Jasně je tu koncipován přechod k pozitivnímu cyklu v závislosti na vlastním výběru, tedy na možnosti projevit vlastní individualitu. Tento projev pak pro ni jakoby paradoxně vytváří závazek, že ji to bude bavit. Tato dívka (a to i na jiných místech) koncipuje jako jeden z článků (členů) pozitivního cyklu vlastní volbu oproti vnučené povinnosti jako součásti negativního cyklu.

Říci „musí tě to bavit“ znamená vlastně říci „musíš být někdo jiný“. Ke sportům o identitu a k vyjednávání o ní ovšem při intervencích dospělých skutečně dochází kladou-li v diskusích rodiče otázky „kdo si myslíš, že jsi?“, „kým chceš být?“, „co z tebe (takhle) bude?“, nejde vlastně o nic jiného. Zdá se příznačné, že takové otázky jsou v diskusích užívány jako nejdůležitější argumenty či apely v přímé proškolní mobilizaci ze strany rodičů. Že problém „baví - nebaví“ souvisí s citlivými otázkami sebepojetí je zjevné i z jiných souvislostí. Výše jsme zmiňovali existenci pozitivního a negativního cyklu učebního úspěchu a neúspěchu. „Nebaví mě to“ je členem nega-

tivního cyklu spojeného s neúspěchem. Při analýze dalších konceptů tohoto cyklu dospíváme k závěru, že ve výrocích, které s nimi operují, děti většinou externalizují příčinu neúspěchu. Chovají se do značné míry podle klasických schémat kauzální atribuce při neúspěchu: konstruují svou identitu převážně nebo zcela pozitivně.

Spíše výjimečně označení vlastní podstatné charakteristiky za příčinu potíží s učním jsme slyšeli od Jitky A. („jsem líná“). Její zkušenost s učením je výjimečná tím, že byla tři roky s rodiči v zahraničí, druhý a třetí rok vůbec nechodila do školy a učila se doma. Její výroky jsou snad také proto někdy netypické, přesto však u ní najdeme hodně z typického způsobu uvažování ostatních devátáků. Citujeme ji poněkud obšírněji, protože místy rozhovor jako by sumarizoval mnohé výše uvedené závěry.

Jitka A.:

„No a jak to teda budeš dělat s tím, když to bude náročnější a bude třeba víc... se učit?“

„No, já si myslím, že bych to zvládla. Já takhle... dyž mě třeba něco baví, tak jako se učím ráda a jako i rychle a docela dobře mi to jde. No ale jako já osobně považuju devátou třídu za ztracenou, protože si myslím, že nám to nic nedá a tak. Takže si jako ... mě to prostě nebaví, no.“

„A když jsi teď nastoupila do devítky, neměla jsi potíže?“

„Ne, to ne. To já jsem právě já bych řekla, že jsem se učila i víc než tady, protože (-Jo?) no, já jsem se vlastně naučila všechno za ten celej rok a musela jsem si to všechno pamatovat.“

„Kontrolovali tě pravidelně rodiče?“

„No...myslím asi takle, máma se se mnou učila pak už ten třetí rok, ale ten první rok jsem se učila sama.“

„Jak to...jak to třeba vypadalo, že se s tebou učila?“

„No...dělalý jsme si takovej rozvrh a třeba matematika. Tak jsme jako se podívaly, co tam píšou v té lekci, a tak jako vona prostě, že něco věděla eště z tý svojí školy, tak mi jako trochu se snažila vysvětlit. No a vono to v tý učebnici skoro jako skoro bylo vysvětlený, takže to bylo dost k ničemu, jsme si pak udělaly příklady náěk a“

„Počkej, že to bylo k ničemu říkáš, špatně vysvětlený v učebnici? nebo já jsem asi...tě neslyšel jenom dobře.“

„Ne, jako že v tý učebnici to bylo všechno vysvětlený (-Bylo.) No.“

„Takže se dalo podle těch učebnic ject.“

„No. Jenomže zase ne tak úplně, protože já jsem dostala z matematiky trojku jako jedinej předmět, protože asi voni se učili trošku náěk jinéj postup a tak a učili se jako víc přemýšlet, jenže já jsem...protože mně nikdo nic neřek, tak jsem všechno dělala mechanicky. Takže, to bylo dost blbý.“

„To vysvětlení toho učitele přeci jenom chybělo místama („Uhm.“), jo? A kde, kde myslíš, v kterým předmětu, že by...“

„Jedině v matematice, pak už bych řekla, že ne. (...) Možná eště čeština trochu, ale tam ty vostatní, to vlastně bylo jen naučení nazpaměť, to mi jako nedělalo potíže.“

„To je... vobčas taková úvaha, jestli by vlastně děti ...jestli je ta škola úplně nezbytná, jestli by se nemohly učit samy.“

„No to asi by...šlo. Byly by pořádný učebnice pro samouky a třeba jednou za měsíc kdyby se šly dělat zkoušky nebo kdyby se šli jako učitelé jich přeptat těch, jak to uměj...tak bych řekla, že by to šlo.“

- (...) Představ si, kdyby matka vodcházela taky na vosum hodin někam pryč a byla jsi na to uplně sama, myslíš, že by to šlo?

„Já bych řekla, že by to šlo. (-Jo?) No. Pokud se týče třeba přírodopisu a tak by to šlo, ale ta matematika ne. Ta jediná bych řekla, že ne.“

- A...to znamená, ty si myslíš, že bys to zvládla. Kdybys takle, jak znáš děti ze třídy dneska, v tý devítce, kolik z nich by to zvládlo taky?...

„Bych řekla málo...tak čtvrtka.“

-Čtvrtka. A na čem by to záviselo? (...) ...kdo by to zvlád a kdo ne? Jako podle čeho třeba.

„No tak...určitě by to zvládla Klára U., protože je jako chytrá a řekla bych jako, že se dovede přimutit, a určitě by to nezvládnul (směje se) Norbert K., kterej podle mě...já nevím, spíš by to nezvládnul.“ (...) „Bych řekla, že to je rozdíl v nadání a taky jako v přinucení, že třeba vona by se přinutila a von asi těžko.“

Jinde:

- To je zvláštní, že ty na jednu stranu říkáš, že..že by ses dokázala přimutit, že to zvládáš, a na druhou stranu tvrdíš, že jseš líná, že tě to moc nebaví učit.

„No, mě jako baví se učit, jako já nechci říkat, že jsem jako nějaký šprt, to určitě ne, ale právě mě třeba baví některý předměty jako...třeba nedělá mi vůbec problémy se učit ani nemam jako nechuť se učit...“

Jaký je tu rozdíl oproti onomu obvyklému „neleze mi to do hlavy“, „nebaví mě to“? Jitka A. vlastně několikrát kolísá. Když ona říká „nebaví mě to“, je to spíše omluva pro to, že „se na to vykašle“. Zároveň je ale jasné, že je to omluva nedostatečná, že je třeba lenost překonat. Jinde totiž např. sama sebe řadí k menšině dětí, které se dokáží přinutit k učení. Výrok „nebaví mě to“ není pro ni výrok, který by bránil její individualitu. Je to jen přiznání dočasné slabosti, kterou si toleruje a má ji pod kontrolou: ví, že se umí přinutit a má dobrou paměť.

Její kolísání je patrné i z následujícího. Najdeme u ní jeden z nejstrukturovanějších projektů budoucnosti, který působí dojmem vysoké cílevědomosti. Zároveň se ale nezříká dětského ideálu snadného učení: chce dělat, co jí baví a ví, že jí to půjde dobře, bude to snadné, nebude se k tomu muset nutit.

Je z toho patrný pocit, že je strůjcem svého štěstí, mohla by a dokázala by leccos. Její projekt má charakter vědomého výběru z mnoha možností - může všechno, ale volí to nejpráhovější, co jí bude bavit. Její přiznání „jsem líná“ v tomto kontextu nijak neohrožuje její sebepojetí - naopak docela dobře ladí s celkovým dojmem určité marnivosti.

Žák, kterému „to neleze do hlavy“ je v jiné situaci. Většinou se domnívá, že by se mohl učit lépe, kdyby o to stál, ale to by na druhé straně přineslo nežádoucí ztráty. Odkaz neúspěchu na atributy učiva je mj. výrazem neochoty ke změnám v aktivitě a způsobu trávení času ve škole a zejména mimo ni, resp. výrazem jejich nepřijatelnosti.

Je to logické: když mi to neleze do hlavy, musel bych to tam s úsilím cpát. To je málo přijatelná představa, protože je nepřírozená. Je v rozporu s implicitní koncepcí standardní aktivity. Navíc je s tímto nepřírozeným úsilím spojen koncept šprta, který např. nechodí ven, zajímá se jen o učení, je izolován od ostatních apod..

Je pravděpodobné, že v průběhu školní docházky se konstrukce identity žáka odehrává v poněkud jiných polaritách než v jejím závěru. Logicky tu není nijak zřetelně přítomen nebo přinejmenším akcentován projekt budoucnosti. Diskurs o tom, jaký šprt je, se mnohem více týká jeho současné školní a neškolní aktivity. „Být nebo nebýt šprt“, „šprtat se nebo nešprtat“, „sedět doma nebo chodit ven“ jsou patrně velmi důležité dimenze žákovské identity. Ve vztahu k nim se vyjednávají s dospělými aktivitami spojené s middlegroundovými⁹⁾ polaritami „dobry - podprůměrný žák“ či „dobry - špatný prospěch“. Vyjednává se pochopitelně v závislosti na úspěšnosti v jednotlivých předmětech. Ta spoluurčuje identitu žáka v termínech toho, co mu jde a co ne, a vyúsťuje v to, co pro něj je a co není, k čemu se hodí a k čemu nehodí, co pro něj zůstane cizí a co mu je přinejmenším užitečné.

Posun od typicky dětské žákovské identity k její dospělejší podobě počítající s budoucností byl u našich devátáků naznačen např. na některých popisech rozdílů mezi osmou a devátou třídou.

Gusta J.:

„Jak to, že teď se ti to podařilo zlepšit a loni jsi s tím měl potíže?“

„No to nevím, no. Jsem se do toho dal asi teďka. Vono to bylo... my jsme se spíš s kám- s kamarádama jsme se spíš předháněli teďka, kdo to bude mír lepší.“ (...)

„No, mně to tak přišlo, že se spíš chlubíme, kdo to má lepší.“

- Teďka v tý devítce jako, jo?

„No.“

- A dřív to takle nebylo jako, jo?

„To ne.“

V některých případech naznačují však rozhovory další složitou oblast vývoje identity. Občas velmi zřetelně do něj vstupují procesy rodinné identifikace. Na přímý dotaz většinou odmítají představu, že by měli nějaký dospělý vzor, s nímž by se ztotožňovali jaksi globálně. Nanejvýš připouštějí, že v něčem by se chtěli podobat některému populárnímu zpěvákovi nebo filmovému herci. Přesto se zdá, že každý z nich v nějaké podobě ve vztahu ke své volbě na konci základní školy - volbě školy, profesce, ale i okruhu společenských kontaktů a životního stylu, řeší otázku: být či nebýt jako mí rodiče? Neřeší ji však vlastně, aniž by často o tom věděli, již mnohem dříve? Nejspíše ano. A je zřejmé, že i tady musíme hledat odpovědi na mnohé otázky o tom, jak se děti učí.

POZNÁMKY

⁹⁾ Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, PedF UK (Supplementum 69) 1991.

²⁾ Při analýze dotazníkových dat, kterou jsme prezentovali v minulém výzkumném zprávc, jsme mj. zjistili, že děti se slabším prospěchem častěji nevěděli, jaké vzdělání mají jejich rodiče.

³⁾ Statistickou podporu pro úvahu o souvislosti zájmové mobilizace s mobilizací pro školní opět můžeme najít v analýze dotazníkových dat. U žáků s lepším prospěchem a se záměrem dosáhnout vyšší vzdělání jsme našli významně častěji aktivní způsob trávení volného času.)

⁴⁾ Není patrně náhodné Kučerovo zjištění ve výzkumu studentů Pedagogické fakulty, že k charismatickému typu autority v pedagogickém vztahu tendují spíše studenti učitelství prvního stupně ZŠ.

⁵⁾ Osobní identitu rozvíjí neosobní instituce. Není tohle tajemství tradice tvrdé, od rodiny odloučené výchovy pro děti z aristokratických rodin - v Anglii stejně jako v Tibetu? Naopak, Věra Semerádová zjistila (na jiném místě této zprávy) u učitelů jedné ze škol, že jedním ze základních požadavků romské rodiny na školu je, aby škola byla na dítě hodná.

⁶⁾ Vědomě tu používáme termínu identifikace střídavě v obou jeho významech. 1. to, podle čeho je dítě identifikováno, znaky jeho totožnosti, 2. to, s čím se identifikuje, ztotožňuje. Vztah a vývoj obojího tu nejsme schopni diskutovat, zdá se nám však produktivní pracovat s oběma významy jako s dvěma stranami téže mince. Obecně jde pochopitelně o proces sociální konstrukce identity v dialogu mezi tím, jak traktuje svoji identitu žák a jak je traktována druhými.

⁷⁾ Není to nijak náhodné, kultura má k dispozici řadu mechanismů a pravidel, jak logiky obou pohybů zajistit - např. pravidla týkající se toho, s jak velkými dětmi je vhodné se ještě mazlit.

⁸⁾ Pedagogická fakulta očima studentů. (Výzkumná zpráva.) Praha, ÚPPV PedF UK 1993.

⁹⁾ Pojem „middleground“ se užívá v etnografické literatuře o škole ve smyslu jako hosi průniku dvou školních subkultur - učitelské a žákovské.

¹⁰⁾ Poněkud prohloubené a posunuté pojetí této problematiky a její systematické strukturační lze nalézt v našem sdělení „Učitel v žákovském diskursu“ (In: Pedagogika, 1994, 4. s. 347 - 354).

ZKOUŠENÍ OČIMA ŽÁKŮ

OLDŘICH ČÁLEK

OBSAH

Úvod

Prožívání zkuškové situace

Známkování

Úloha zkoušejícího

Zkouška podle přání žáků

Závěr