

MIROSLAV RENDL, ALENA ŠKALOUDOVÁ*

PROMĚNY „ŽÁKOVSTVÍ“ V PRAŽSKÝCH ŠKOLÁCH¹ METAMORPHOSES OF THE PUPILLAGE AT PRAGUE'S SCHOOLS

Úvod

Pražská skupina školní etnografie je výzkumný tým, který se od počátku devadesátých let zabývá zkoumáním školního života na prvním a druhém stupni základní školy. Jde nám o pohled zevnitř školy, jak se jeví z hlediska samotných aktérů – učitelů a především dětí. Při zkoumání toho, jaké to je „být žákem“ – v čem „žakovství“ spočívá, v jakých rovinách se odehrává, jakých nabývá forem – vycházíme především z kvalitativní analýzy dat nasbíraných při pobytech ve škole.

V některých momentech výzkumu však také kombinujeme etnografický přístup a kvalitativní analýzu s tradičními kvantifikujícími postupy. Takovým případem je tento text. V r. 1991 jsme zadali na třech pražských školách tehdejšími žákům šesti sedmých tříd (celkem šlo o 160 dětí) dotazník mapující některé fenomény jejich života ve škole, doma a ve volném čase. Vedle dotazníkových dat jsme pak měli k dispozici ještě údaje o prospěchu dětí na konci sedmé třídy. Šlo nám tehdy o jakousi předběžnou představu v rámcových charakteristikách dětí v terénu, ve kterém jsme se chtěli pohybovat.²

Kromě elementárního shrnutí skutečností a názorů dětí jsme data využili ke zkoumání souvislostí školní kariéry a další plánované vzdělávací dráhy. Kombinovali jsme k tomuto účelu primární odpovědi do agregovaných znaků či parametrů se snahou postihnout základní charakteristiky rodinného zázemí, způsob

* PhDr. Miroslav Rendl, PhD. a Alena Škaloudová, PhD. působí na Katedře pedagogické psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

1 Článek vychází z výzkumu prováděného v rámci jednoho z výzkumných záměrů přijatých Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nazvaného „Čeští žáci a základní škola po deseti letech: vývoj a změny pohledem psychologie a oborových didaktik“ (kódové označení MSM 114100002).

2 Šlo o tři školy v oblasti Prahy, která už nepatří do historického centra, ale zdaleka také není sídlištní periferií. Je tvořena převážně poválečnou činžovní zástavbou a lze ji považovat za sociálně stabilizovanou. Výraznější odlišností od běžného standardu by snad mohla být existence sportovních tříd v jedné z nich. V obou šetřeních byla jedna sportovní třída zahrnuta.

výchovného působení v rodině, postoje žáka ke škole, vzdělávací ambice jeho i rodičů, aktivitu ve volném čase a hodnotovou orientaci.³

V r. 2002 dospěla do obdobné fáze své školní kariéry věková kohorta dětí, v jejímž rámci jsme od r. 1994 prováděli podrobný longitudinální výzkum sledující děti od počátku až do konce jejich školní docházky. To pro nás bylo podnětem, abychom se pokusili zachytit změny uplynulých jedenácti let také prostřednictvím odpovědí na tytéž otázky, jaké jsme kladli v r. 1991. Znění dotazníku jsme v maximální míře zachovali, administrovali jsme jej na stejných třech školách a v analogických třídách. Vzhledem k prodloužení docházky do základní školy jsme jako analogické zvolili poslední čtvrtletí osmé třídy – tedy opět období před volbou další školní dráhy. Opět jsme zadali dotazník žákům všech osmých tříd v daných školách – šlo o 7 tříd a celkem o 130 žáků.

Prezentované shrnutí proměn „žakovství“ se týká především charakteristik vztahu dětí ke škole jako místu učení. Text má dvě části. V první rozsáhlejší podává jakousi mozaiku změn, jak se projevily v dílčích aspektech postihovaných jednotlivými položkami dotazníku. Ve druhé části nastiňujeme některé změny determinace školní úspěšnosti a další vzdělávací dráhy. Pokoušíme se zde o shrnutí obecnějších tendencí, na které by mohly výsledky poukazovat. Vycházíme přitom do značné míry ze souvislostí komplexnějších charakteristik, které byly konstruovány jako agregace vždy několika obsahově souvisejících položek.⁴

Kdo jsou a z jakých rodin pocházejí

V obou šetřeních jsou rovnoměrně zastoupeni chlapci a dívky. Z hlediska vzdělání rodičů můžeme soubor popsat velmi podobně jako ten z r. 1991.⁵ Celkově lze pozorovat mírné posuny směrem k častějšímu zastoupení vyššího vzdělání. Ze 116 dětí, u nichž jsou údaje dostupné, má alespoň jednoho rodiče vys-

³ Viz Rendl, 1992. Zde je také v příloze uvedeno znění dotazníku, jehož původními autory jsou Zdena Čermáková a Dalibor Holda. Jsou zde také podrobněji popsány postupy zpracování dat. Dotazník obsahuje 120 položek zahrnutých v 73 otázkách. Většina položek byla uzavřených, 12 položek polootevřených a 11 otevřených. Tematicky členili autoři dotazníku položky do čtyř okruhů: typ rodinné výchovy, vztah rodičů ke školní přípravě (kontrola a podíl na této přípravě), vztah žáka ke škole a žák jako subjekt (činnosti ve volném čase, hodnoty a cíle, sebehodnocení). Při zpracování dat jsme ovšem využívali i jiné tematické konfigurace položek umožňující např. detailnější rozlišení různých aspektů než toto původní členění.

⁴ Rozdíly mezi soubory žáků z obou šetření jsme posuzovali pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti, analýzy rozptylu a Kruskal-Wallisova testu pro několik nezávislých souborů. Přitom jsme si byli vědomi, že sledované soubory žáků nejsou náhodným výběrem a že je nutné případně zobecnění výsledků provádět s velkou dávkou opatrnosti. Z téhož důvodu je statistická významnost rozdílů či souvislosti znaků používána spíše orientačně pro porovnání, které rozdíly či vztahy lze pokládat za silné, a které už jsou nepodstatné.

⁵ Celkem 10 respondentů se odpovědí na vzdělání a povolání otce a matky zdrželo. Někteří další nevěděli, jakého vzdělání rodiče dosáhli – jejich počet oproti r. 1991 poněkud klesl. V obou šetřeních platí, že vzdělání svých rodičů neznali především žáci s podprůměrným prospěchem. Jednou z charakteristik těchto žáků zřejmě je, že škola, včetně vzpomínek rodičů na jejich školní dráhu, není častým předmětem rodinného diskurzu.

koškoláka 41 % dětí (v r. 1991 to bylo 34 %), alespoň jednoho rodiče s maturitou má asi 40 % dětí (stejně jako v r. 1991), jen vyučené rodiče má 19 % dětí (v r. 1991 to bylo přes 25 %).⁶

Asi čtvrtina otců je vyučena, středoškolské vzdělání s maturitou má třetina a vysokoškolské vzdělání další třetina (zbytek tvoří chybějící údaje). U matek tvoří nejvýraznější skupinu matky s maturitou (skoro polovina souboru), která je doplněna pětinou matek s výučním listem a čtvrtinou vysokoškolaček. Podíl rodičů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání, je v souboru zanedbatelný – jde o jednoho otce a jednu matku.

Z hlediska profese je zhruba po jedné pětině otců zaměstnáno v kategoriích „fyzická práce ve službách“, „jakýkoli druh soukromé činnosti“ a jako „vysokoškolský specialista“. Oproti r. 1991 zaznamenáváme pokles „fyzické práce ve službách“ a naopak nárůst „VŠ specialistů“. Zbylé kategorie „fyzická práce v průmyslu“ a „úředník“ tvoří stejně jako v r. 1991 10 – 15 % otců.

Oproti r. 1991 poněkud vzrostl podíl matek, které nepracují (ze 7 % na 12 %), nejde však o změnu signifikantní. Výraznější změnou v povolání matek je oproti r. 1991 pokles podílu kategorie „úředník“ (ze 49 % na 34 %), doprovázený mírným růstem v kategorii „VŠ specialista“.

Většina respondentů pochází z rodin s více dětmi, počet jedináčků oproti r. 1991 dokonce poklesl o 5 % na necelých 18 %. Stále daleko nejčetnější je případ rodiny se dvěma dětmi (62 %), jen mírně častěji než v r. 1991 jsou zastoupeny rodiny se třemi dětmi. Asi třetina respondentů je ze sourozenců v rodině nejstarší.

Pokud stejně jako v r. 1991 budeme z odpovědi na otázku, zda s nimi doma bydlí otec, odhadovat počet rozvedených rodin, pak tento počet poněkud klesl (z 21 % na 13 %), nejde však o změnu signifikantní.

Postoj dětí ke škole jako místu učení

V r. 1991 jsme názory dětí na školu vyjádřené v nejobecnější rovině označili za skeptickou akceptaci. O jedenáct let později tato charakteristika stále platí, ovšem adjektivum je ještě přiměřenější než dříve. Počet dětí, kteří charakterizují svůj obecný postoj tvrzením „ve škole se naučím spoustu potřebných věcí“ poklesl z 41 % na 21,5 %. Stoupl počet zastánců toho, že „škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí“ (z 58 % na 71 %) a zanedbatelným se stal názor, který školu považuje za „plýtvání časem“ (7 % oproti 0,5 % v r. 1991).

Obdobné posuny zaznamenáváme v názorech, zda „až budou starší, využijí to, co se na základní škole naučili“. Pevně přesvědčeno je o tom jen 20 % dětí (oproti dřívějším 31 %), naproti tomu vzrostl počet těch, kteří si myslí, že většinu věcí vůbec nevyužijí (o 8 %, na téměř 15 %). Počet zastánců většinového názoru, že „ano, ale využijí jen něco“, spíše lehce vzrostl na současných 65 %.

⁶ Celkově ovšem složení souboru z hlediska vzdělání rodičů nevykazuje ve srovnání s r. 1991 statisticky významné změny.

Tento posun se týká především chlapců, kteří jsou (na rozdíl od r. 1991) statisticky významně skeptičtější.

Lze najít v konkrétních aktivitách dětí změny, které by odpovídaly negativním posunům v jejich obecných postojích?

U otázky „*jak vypadá tvoje příprava do školy?*“ jsme v r. 1991 konstatovali, že zhruba 90 % respondentů se připravuje víceméně pravidelně, konkrétně že se připravují denně nebo alespoň když vědí, že budou zkoušeni nebo že bude písemka. Přibližně stejný souhrnný výsledek dostáváme i po jedenácti letech. Jako většinová se tu však vyhranila odpověď „*učím se, jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka*“ (58,5 % oproti 44 % v r. 1991), kterou ještě chápeme jako pravidelnou přípravu. Naopak klesla (ze 40 % na 22 %) četnost odpovědi „*denně se připravuji, ale vždy jen na některé předměty*“. Na opačném konci škály odpovědi pak vzrostla četnost tvrzení „*neučím se skoro vůbec*“ (ze 4 % na 8,5 %).

Nižší soustavnost školní přípravy nacházíme u chlapců i u dívek. V míře a intenzitě změn však existují mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly. Zatímco obecně výrazně klesl počet těch, kteří se „*denně připravují, ale vždy jen na některé předměty*“ (u chlapců o 14 % na 26 %, u dívek o 22 % na 19 %), přesunul se u dívek tento počet mezi ty, které se učí, „*jen když vím, že budu zkoušen(a) nebo že bude písemka*“ (jejich počet u dívek stoupl ze 45 % na 69 %, u chlapců jen o 5 % na 48,5 %), zatímco u chlapců vzrostl především počet odpovědí „*učím se prakticky, až když zjistím, že mi hrozí špatná známka na vysvědčení*“ nebo „*neučím se skoro vůbec*“. Celkový počet těchto dvou odpovědí vzrostl u chlapců z 11 % na 23 %.

Změnila se proporce dětí, které „*dost trápí, když dostanou horší známku než obvykle*“, a těch, kterým to „*příliš nevadí*“. Zatímco první odpověď uvádělo dříve 81 % dětí, dnes jen 66 %.⁷

Oblíbenost předmětů

Dalšími výsledky, které poukazují na pokles žákovské angažovanosti ve vztahu ke škole, jsou odpovědi na otázky o oblíbených a neoblíbených předmětech. Zatímco v r. 1991 nemělo ve škole žádný oblíbený předmět pouze 7,5 % respondentů, přiklání se dnes k odpovědi „*ne, nemám žádné oblíbené předměty*“ 32 %. Naopak odpověď „*ne, nemám žádné neoblíbené předměty*“ doznala poklesu četnosti (ze 17,5 % na 12 %).

Porovnáme-li četnost těchto odpovědí u dobrých a špatných žáků⁸, nejsou mezi nimi rozdíly. Když ovšem zkoumáme, které předměty uvádějí, některé zajímavé rozdíly najdeme.⁹

⁷ Jde o statisticky významnou změnu.

⁸ Tj. v prvním a ve druhém kvintilu oproti čtvrtému a pátému kvintilu pořadí podle průměrného prospěchu.

⁹ Je ovšem třeba upozornit, jak o tom píšeme podrobněji níže, že mezi dobrými žáky výrazně převažují dívky a mezi špatnými žáky chlapci – obojí zhruba v poměru 2:1.

V obou šetřeních uvádějí děti na otázku po oblíbených předmětech v průměru 2 – 3 předměty. Obraz neoblíbených předmětů komplikuje v r. 2002 skupina 18 dětí (14 chlapců a 4 dívky), které odpovídají, že neoblíbené mají „všechny“ nebo „skoro všechny“. Takové odpovědi se v r. 1991 nevyskytly. Z těchto žáků patří deset mezi špatné žáky, ale překvapivě jsou také čtyři mezi žáky dobrými. V následující tabulce podávající přehled oblíbenosti jednotlivých předmětů necháváme tuto skupinu stranou.

Tabulka 1: Přehled oblíbenosti školních předmětů (v %)

Předmět	1991			2002		
	Obliba	Neobliba	Rozdíl	Obliba	Neobliba	Rozdíl
Český jazyk	10,4	18,2	-7,8	7,1	22,3	-15,2
Angličtina/Němčina	27,3	0,0	27,3	5,4	13,4	-8,0
Dějepis	13,0	13,0	0,0	13,4	12,5	0,9
Občanská výchova	2,6	5,8	-3,2	6,3	2,7	3,6
Rodinná výchova	0,6	0,0	0,6	2,7	4,5	-1,8
Zeměpis	28,6	6,5	22,1	9,8	23,2	-13,4
Matematika	12,3	43,5	-31,2	17,9	38,4	-20,5
Přírodopis	31,2	8,4	22,7	33,0	5,4	27,7
Fyzika	5,8	33,1	-27,3	8,9	38,4	-29,5
Chemie	14,9	35,1	-20,1	16,1	28,6	-12,5
Hudební výchova	9,7	3,2	6,5	8,0	8,9	-0,9
Výtvarná výchova	20,8	2,6	18,2	14,3	3,6	10,7
Pracovní výchova	16,2	9,7	6,5	4,5	10,7	-6,3
Tělesná výchova	50,0	6,5	43,5	38,4	7,1	31,3
Počítače				2,7	1,8	0,9

Z tabulky je patrné, že i v takto omezeném souboru (bez žáků uvádějících jako neoblíbené všechny nebo skoro všechny předměty) obecně poklesla míra oblíbenosti předmětů a vzrostla míra jejich neoblíbenosti. Posuny směrem k větší oblíbenosti jsou vesměs nevýrazné.

Celkově se struktura oblíbenosti předmětů zásadně proměnila. K výrazně oblíbeným předmětům patřilo v prvním šetření pět předmětů, tři z nich (jazyky, přírodopis, zeměpis) podle tradic naší školy s náročnější klasifikací.¹⁰ Nyní jsou výrazněji oblíbeny pouze tři předměty, jen jeden s tradičně náročnější klasifikací (přírodopis). K výrazněji neoblíbeným patřily dříve pouze čtyři předměty – čeština, chemie, fyzika, matematika. Všechny v této skupině zůstávají i dnes, přibýly k nim však ještě zeměpis, cizí jazyky a pracovní vyučování (pokud není naplněno výukou práce s počítačem).

¹⁰ Viz o tom dále v části o prospěchu. Tradičně mírněji jsou známkovány „výchovy“, naopak nejpřísněji a tedy nejdiferencovaněji čeština a matematika. Náročnost klasifikace v ostatních předmětech má zatím blíže ke klasifikaci v češtině a v matematice než ve „výchovách“.

Když navíc zahrneme do analýzy oblíbenosti předmětů i skupinu respondentů, kteří udávají neoblíbenost všech nebo skoro všech předmětů¹¹, jsou výsledky mnohem horší. Kromě tělesné výchovy a přírodopisu se všechny předměty v celkovém hodnocení (tzn. z hlediska rozdílu mezi procentem vyjadřujícím oblíbenost a neoblíbenost) ocitají v záporných hodnotách. Neoblíbenost matematiky a fyziky pak udává téměř polovina dětí a jen slabě ji kompenzují mnohem menší skupiny příznivců. U všech tradičně náročnějších předmětů, s výjimkou přírodopisu, pak jejich neoblíbenost výrazně převažuje.

Postoj dětí ke škole jako místu sociálních kontaktů

Výsledky potvrzují, že stejně jako v r. 1991 zůstává i dnes škola významným místem sociálních kontaktů. Naprostá většina dětí (93 %) uvádí, že má ve třídě jednoho či dva, případně několik dobrých kamarádů. Spíše mimo třídu uvádí kamarády jen 7 % dětí, přičemž mezi nimi převažují děti s horším prospěchem.

Oproti tomu u otázky, zda se děti po prázdninách těší do školy¹², vidíme změny, ne však zcela jednoznačné. Výrazně tu oproti r. 1991 poklesla frekvence tehdy většinové odpovědi „moc ne“ (z 61 % na 39 %), oproti tomu se zvýšil jak počet těch, kteří se těší (ze 17,5 % na 23 %), tak – a zde mnohem výrazněji – těch, kteří „vůbec ne“ (z 22 % na 38,5 %).

Rozdíly mezi chlapci a dívkami, které se od r. 1991 ještě prohloubily, ovšem dále obraz korigují. Nejčastější odpovědi mezi dívkami se stalo jednoznačně „ano“ (39 % oproti 18 % v r. 1991), kdežto u chlapců se tato odpověď stává spíše výjimečnou (7,5 % oproti 17 % v r. 1991). U nich je naopak nejčastější odpovědi „vůbec ne“ (47 % oproti 32 % v r. 1991), ovšem četnost této odpovědi výrazně vzrostla i u dívek (z 11,5 % na 30 %). Zatímco tedy v r. 1991 bylo převažujícím pocitem, že po prázdninách se do školy moc netěší, z něhož vybočovala především asi třetinová část chlapců, kteří se netěšili vůbec, dnes se diferencoval především podsoubor dívek, kde se zvýraznil jak „proškolní“, tak „protiškolní“ pól.

Jako fenomén, který patří k sociálnímu aspektu života ve škole, chápeme také pocit adekvátnosti známkování.

Oproti r. 1991 se příliš nezměnilo to, že většině dětí (78,5 %) se občas stane, že mají „pocit, že jsou dobře připraveny, a přesto dostanou špatnou známku“. Poněkud stoupl počet těch, kterým se to stává „poměrně často“ (z 5 % na 10 %), ale nejde o změnu statisticky významnou. Pokud jsme z toho soudili na převažující pocit spravedlivého známkování, pak zřejmě přetrvává jako většinový.

11 Problém toho, že někteří z respondentů, kteří označují za neoblíbené „skoro všechny“ předměty, neudávají, které předměty z negativního hodnocení vyjímají, řešíme potom tak, že negativní označení přidělujeme všem předmětům, posouváme tedy jejich negativismus do absolutní polohy. Takových případů bylo 6.

12 Není snad třeba argumentovat, že děti se do školy těší právě kvůli sociálním kontaktům, přerušeným prázdninami, nikoli kvůli učení.

Z odpovědí na další otázku – totiž zda ten, kdo je ve třídě podle názoru respondentů nejchytřejší, má také nejlepší známky – se ovšem zdá, že frekvence pocitu adekvátnosti známkování poněkud poklesla. V r. 1991 volilo odpověď „ne“ 19,5 %, v r. 2002 pak 30 %.¹³

Do okruhu otázek zachycujících sociální aspekty vztahu ke škole zahrnujeme také otázku, zda žák měl za poslední dva roky větší problémy s některým z učitelů. Problémy udává asi třetina dětí, asi polovina uvádí, že takové problémy měli někteří spolužáci. Frekvence jednotlivých odpovědí se tu ve srovnání s r. 1991 prakticky nezměnila. Problémy přitom častěji uvádějí horší žáci.

Jak se chovají rodiče ve vztahu ke škole

Na úspěch ve škole reaguje stále velká většina rodičů (77 %) chválou, i když na úkor této většiny trochu stoupl na jedné straně počet těch, kteří berou úspěch jako samozřejmost (17 %), i těch, kteří dítě nějak odmění (7 %).¹⁴ Ve způsobu, jakým děti případně odmění, ovšem neroste množství finančních odměn, naopak spíše mírně pokleslo.

Podobně se příliš nezměnily proporce v tom, jak rodiče reagují na školní neúspěch. Stále více než polovina rodičů „se zajímá o příčinu neúspěchu a snaží se pomoci“, druhou nejčastější reakcí (26 %) je, že dítěti „vynadají“. Tresty v této souvislosti udává 9 % dětí (o něco více než dříve) – stále je to především zákaz sledování televize.

V otázkách, které charakterizují míru tlaku rodičů na školní přípravu, zaznamenáváme některé výrazné změny.

V r. 1991 odpovídalo na otázku, jak často se rodiče dívají na domácí úkoly nebo je zkoušejí, jen 9 % respondentů „skoro nikdy“. V r. 2002 takto odpovědělo 28 % dětí. Častější než dříve jsou také odpovědi „jen když je nějaký malér“ a „někdy, spíše namátkou“, komplementárně klesla četnost odpovědí udávajících pravidelnou kontrolu. „Prakticky denně“ odpovědělo v r. 1991 téměř 26 %, zatímco dnes pouhá 3 % respondentů. Rozdělíme-li odpovědi na ty, které indikují kontrolu pravidelnou, důslednou, a ostatní, znamenající spíše kontrolu nedůslednou, příležitostnou, představoval první typ v r. 1991 většinovou odpověď (52,5 %), zatímco dnes představuje většinovou odpověď typ druhý, „nedůsledný“ (80 %).

¹³ Posun je statisticky významný. Speklativně uvažujeme o dvou možných zdrojích tohoto posunu. První spočívá v tom, že prospěch skutečně může být dnes méně sycen nadáním. Čistě intuitivně máme na základě osobních zkušeností (z opakovaných pozorování ve třídě v rámci devítiletého longitudinálního výzkumu) dojem, že dnes učitelé častěji než dříve dávají příležitost získat dobré známky prací navíc, dobrovolnými úkoly, nebo vytvářejí zkouškové situace, v nichž je dítě známkováno jen v případě úspěchu, takže nemůže dojít k selhání. Druhým zdrojem rozdílných výsledků může být změna obsahu pojmu chytrost. Ten je možná dnes více než dříve pro děti sycen oblastmi mimo tradiční školní kompetence. S rozšířením spektra aktivit, jimž se dnešní pubescenti věnují (spojených s počítači, audio-vizuální technikou a autonomní pop-kulturou pro pubescenty, zahrnující i erotiku a drogy), vzrůstá možnost považovat za chytrost kompetenci v některé z těchto oblastí.

¹⁴ Nejedná se o statisticky významné změny.

Souběžně s tím se zvýšil počet rodičů, kteří dítěti nepomáhají s domácími úkoly a s přípravou do školy „*skoro nikdy*“ z 25 % na 40 %. Rodiče, kteří tak činí „*prakticky denně*“, představovali i v r. 1991 spíše výjimku (5 %), dnes však zmizeli téměř zcela – v souboru jsme zaznamenali jedinou takovou odpověď.

Porovnáme-li s tím vyjádření dětí, zda samy vyžadují od rodičů pomoc při přípravě do školy, zjišťujeme, že jejich „poptávka“ zřejmě nijak přímo nekoreponduje s rodičovským tlakem. Tak v r. 1991 odpovídalo, že se na rodiče obrací často, necelých 16 % dětí. Ve srovnání s výše zmíněnými 52,5 % rodičů s důslednou kontrolou školní přípravy je patrné, že rodiče tu byli aktivní daleko častěji, než děti vyžadovaly. Podobně je tomu na opačném pólu: na rodiče se neobracelo 25 % dětí, skoro nikdy však nekontrolovali rodiče jen 9 % dětí. Aktivita dětí v r. 2002 v tomto ohledu sice poklesla, ale zdaleka ne tolik jako u rodičů: často se na rodiče obrací asi 14 % dětí, což se blíží 20 % rodičů s důslednou kontrolou. Nikdy se na rodiče neobrací 36 % dětí, což opět představuje číslo blízké 28 % rodičů, kteří nekontrolují školní přípravu skoro nikdy.

Dal by se tedy zformulovat závěr, že aktivita rodičů při kontrole domácí přípravy se snížila téměř na úroveň nízké a dále klesající poptávky dětí po rodičovské pomoci.

Prospěch jako parametr školní kariéry

Také prospěch dětí v obou šetřeních je odlišný, jeho podoba v týchž třech základních školách a v analogických třídách se změnila. Následující tabulka ukazuje základní posuny.¹⁵

Tabulka 2: Prospěch – průměry a standardní odchylky

	<i>Chlapci</i>		<i>Dívky</i>		<i>Celkem</i>	
	Průměr	Stand.dev.	Průměr	Stand.dev.	Průměr	Stand.dev.
<i>rok 1991</i>	1,97	0,65	1,58	0,55	1,78	0,63
<i>rok 2002</i>	1,74	0,44	1,48	0,42	1,61	0,43

Je patrné, že v prospěchu přetrvává rozdíl mezi chlapci a dívkami, i když se jejich průměry poněkud přiblížily. Celý soubor i oba genderové podsoubory se staly z hlediska prospěchu homogennějšími, méně diferencovanými. Jinak řečeno, celkově se prospěch dětí zlepšil a nejsou mezi nimi v prospěchu takové rozdíly.

Změny však lze popsat ještě jinak. V r. 1991 ze 144 žáků, u nichž jsme měli k dispozici údaj o prospěchu, mělo 22 na vysvědčení na konci roku samé jedničky (z toho bylo 17 dívek), naopak prospěchový průměr horší než 2,5 mělo 25

¹⁵ Směrodatná odchylka není sice v tomto případě zcela korektní mírou rozptylu, protože prospěch nemá normální rozložení, ale přesto dostatečně vypovídá o změnách, které chceme ukázat.

dětí (z toho bylo 20 chlapců). V r. 2002 najdeme v souboru 127 žáků pouze 3 se samými jedničkami (všechny dívky), na druhé straně pouze 6 s průměrem pod 2,5 (z toho 5 chlapců).

Pokud soubory rozdělíme z hlediska prospěchu do kvintilů, budou v r. 1991 hranice jednotlivých kvintilů 1,08 – 1,5 – 1,85 – 2,4, zatímco v r. 2002 jsou hranice: 1,25 – 1,4 – 1,6 – 2,1. Převaha dívek v prvních dvou prospěchových kvintilech byla v prvním šetření 36:20, ve druhém pak 38:15 (poměry v posledních dvou kvintilech jsou téměř přesně obrácené). To koriguje předchozí zdání, že se prospěch dívek a chlapců sblíží. Ve skutečnosti je dnes mezi nejlepšími žáky více dívek než dříve.

Co se týče prospěchu v jednotlivých předmětech, k dispozici máme jen údaje z r. 2002. Jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 3: Průměrný prospěch ve vyučovacích předmětech v r. 2002

Čj	Aj/Nj	D	Ov	Rv	Z	M	Př	F	Ch	Hv	Vv	Prac.v.	Tv
2,31	1,95	1,61	1,08	1,09	2,11	2,34	1,78	1,85	1,95	1,07	1,15	1,13	1,15

Na průměrném prospěchu v jednotlivých předmětech je patrné, že se udržuje tradiční přístup přísněji a mírněji známkových předmětů. Matematika a čeština mají přitom nejen postavení nejprísneji klasifikovaných předmětů. Jsou to také předměty, jejichž klasifikace vysoce koreluje s průměrným prospěchem – tedy s kritériem školní úspěšnosti či kompetence, které je dlouhodobě považováno za nejpřesnější.¹⁶ Je velmi pravděpodobné, že tyto předměty si udržují svůj status v korespondenci s tím, že se z nich nejčastěji dělají přijímací zkoušky na střední školy.

Domníváme se, že zjištěné změny v rozložení prospěchu poukazují na sníženou náročnost klasifikace, která je mj. výrazem snižování náročnosti základní školy na žáky.¹⁷

V čem se liší dobří a špatní žáci

Přestože se diferencovanost prospěchu snížila, i v současnosti se žáci s různou úrovní prospěchu (budeme o nich pro zjednodušení mluvit jako o dobrých a špatných žácích) navzájem odlišují v řadě aspektů.

¹⁶ V našem souboru činí korelace součtu známek z matematiky a z češtiny s průměrným prospěchem ve všech předmětech 0,92.

¹⁷ Do období oněch jedenácti let, dělicích naše dvě šetření, spadají např. dva mezinárodní srovnávací výzkumy matematických a přírodovědných znalostí. Jejich výsledky naznačují, že jak v oblasti matematických, tak přírodovědných znalostí se mezi léty 1995 a 1999 znalosti našich dětí v sedmých a osmých třídách zhoršily, v matematice jde přitom o pokles statisticky významný. Ve výzkumu z r. 1999 ÚIV navíc konstatoval propad postavení pražských žáků – to znamená, že jejich výsledky se zhoršily ještě více než u ostatních žáků v ČR (viz např. Palečková, Tomášek, 2001).

V téže době se zřejmě odehrává část oněch posunů jednak v prospěchu, jednak v oblíbenosti předmětů, které nacházíme v našem srovnání dvou dotazníkových šetření, provedených právě mezi pražskými žáky.

Vzdělání rodičů

Dobří žáci mají dnes stejně jako v r. 1991 častěji vzdělanější otce i matky.

Ambice na další vzdělání

Nejvýraznější rozdíly mezi dobrými a špatnými žáky jsou logicky v očekávání další školní dráhy. Dobří žáci si přejí významně častěji náročnější typ střední školy a častěji a s větší určitostí si také přejí v budoucnu studovat vysokou školu. Totéž se týká také očekávání ze strany rodičů. To vše platilo i v r. 1991.

Škola

Názor „školu považuji za plýtvání časem“, který ovšem není příliš častý, vyjadřují převážně špatní žáci. V r. 1991 se tato odpověď vyskytla v celém souboru jednou. Pro ostatní odpovědi platilo, že mezi chlapci lepší žáci volí častěji odpověď „ve škole se naučím spoustu potřebných věcí“, kdežto horší se častěji kloní k tomu, že „škola je nutná, ale často se učíme spoustu zbytečných věcí“.

Diferencovanější jsou odpovědi na otázku, zda „si myslí, že v budoucnu využijí, co se naučili na základní škole“. Jsou však různé u dívek a u chlapců. Mezi dívkami jsou ty prospěchově nejlepší nejvíce přesvědčeny, že znalosti ze základní školy využijí, naopak větší míra skepse je typická pro horší žákyně. U chlapců je to jinak, většina z nich zaujímá postoj nezávisle na prospěchu. Z toho se ale vymyká malá skupina chlapců, kteří odpovídají „ano, jsem o tom přesvědčen“ a mezi nimiž převažují špatní žáci. V r. 1991 byla situace odlišná v tom, že radikální skepse – „myslím si, že většinu věcí vůbec nevyužiji“ – charakterizovala především nejhorší žáky. Jinak je obraz podobný: lepší žákyně jsou častěji optimistické a odpovídají „jsem o tom přesvědčena“, u chlapců se odpovědi lepších a horších žáků neliší.

V našem souboru z r. 2002 se tedy mezi žáky s horším prospěchem vyhraňují dvě skupiny s kontrastními názory na školu. Naproti tomu mezi dobrými žáky je příklon k radikálně negativním výrokům ojedinělý.

Není překvapivé, že lepší žáci se lépe hodnotí, když se mají zařadit ve třídě z hlediska školních výkonů a prospěchu. Dívky jsou přitom poněkud zdrženlivější – průměr těch, které odpověděly „patřím k nejlepším“, byl 1,10, zatímco u chlapců 1,29.¹⁸

Už jsme uvedli, že dobří a špatní žáci se sice neliší v četnosti kladných odpovědí na otázku, zda mají ve škole nějaké oblíbené a neoblíbené předměty, když však zkoumáme, které předměty uvádějí, najdeme některé rozdíly. Zmínili jsme, že celkový posun k neoblíbenosti řady předmětů zesiluje skupina žáků, kteří označují za neoblíbené „všechny“ či „skoro všechny“ předměty. Z 18 takových žáků je 10 mezi žáky z hlediska prospěchu špatnými (čtvrtý a pátý kvintil), ale překvapivě jsou také čtyři mezi dobrými žáky (první a druhý kvintil).

Výrazně se dobří a špatní žáci liší v oblíbenosti matematiky a češtiny. Oba předměty označují za oblíbené mnohem častěji dobří žáci a za neoblíbené mnohem

¹⁸ Výsledky z r. 1991 se příliš neliší.

častěji žáci špatní. Poněkud nižší rozdíly najdeme i u dalších předmětů. Dobří žáci se vyznačují častější oblibou chemie a neoblibou fyziky, naopak špatní žáci zejména častějším uváděním tělesné výchovy jako oblíbené a dějepisu jako neoblíbeného. V r. 1991 platilo, že dobří žáci uváděli přece jen méně často existenci neoblíbeného předmětu. Kromě rozdílů v oblibě češtiny a matematiky, které byly analogické dnešním, ale ještě vyostřenější, charakterizovala dříve dobré žáky poměrně často obliba chemie a neoblíbenost tělesné výchovy.

Horší žáci mnohem častěji odpovídají, že měli za poslední dva roky problémy s některým s učitelů. Dříve tato souvislost platila také, ale jen pro chlapce. Je to jediný moment z těch, které dotazník zachycuje a které se týkají sociálních aspektů pobytu ve škole, v němž se žáci s různým prospěchem výrazně liší. Interpretace, podobně jako v mnoha jiných případech, nemůže být jednoznačná. „Problém s učitelem“ může znamenat to, že učitel věnuje horšímu žákovi větší pozornost, „dává si na něj pozor“ apod. Ale může jít také o to, že samotný problém špatného prospěchu je žákem personalizován: problémem s učitelem je to, že mu učitel dává špatné známky.

Horší žáci dostávají častěji za neúspěch ve škole od rodičů vynadáno. V ostatních reakcích (včetně trestu – nejčastěji zákazu televize) nejsou mezi rodiči dobrých a špatných žáků příliš velké rozdíly. Dříve byli horší žáci i častěji trestáni, ale ani tehdy nebyly tresty příliš časté.

V kontrole domácích úkolů ze strany rodičů nenajdeme u dívek souvislost s prospěchem. U chlapců se však zdá, že chlapci s relativně dobrým prospěchem spíše nejsou kontrolováni a že pravidelná kontrola je charakteristická pro špatné žáky. Ne však pro všechny – druhá skupina špatně prospívajících chlapců se dočká kontroly „*jen když je nějaký malér*“. Až na existenci této skupiny jsou výsledky z r. 1991 obdobné. Skupina „špatných žáků bez kontroly rodičů“ tehdy neexistovala či nebyla tak výrazná.

V odpovědích na otevřenou otázku „*co o sobotách a nedělích nejčastěji dělají*“, udávají učení jako víkendovou aktivitu častěji dobří žáci, ale četnosti tu nejsou vysoké: 11 lepších žáků oproti 6 horším. V r. 1991 nebyly tyto zmínky častější – naopak, učení jako víkendovou aktivitu udávalo jen asi 6 % dětí, v r. 2002 asi 13 %.

V položce tázající se na „*přání, jehož splnění by tě učinilo šťastným*“ jsou v obsahu vyslovených přání mezi dobrými a špatnými žáky výrazné rozdíly. Dobří žáci uvádějí mnohem častěji přání vztahující se ke škole, a to především dostat se na střední školu, případně vystudovat vysokou školu. V r. 1991 byla četnost přání vztahujících se ke škole o něco nižší – 19 % a nebyl takový rozdíl mezi dobrými a špatnými žáky.

Četnost vyjádření těchto přání (u více než čtvrtiny všech dětí, přičemž jde o otázku formulovanou na závěr dotazníku spíše jako jakýsi dobrovolný přídavek) staví do poněkud jiného světla celkový dojem převažující lhostejnosti vůči škole, který vzbuzuje většina odpovědí a který je ještě zesílen jejich srovnáním s výsledky z r. 1991. Zdá se, že ve vztahu ke školní dráze a k budoucí škole ze-

jména u dobrých žáků zdaleka lhostejnost nepanuje. Dnešní žáci jako by vyjadřovali lhostejný despekt k základní škole, ale zvýšený zájem o svou další školu.

Pokud tomu tak je, v čem spočívají příčiny? Nemůže jedna z nich být ve snížení náročnosti základní školy, jak ji ukázala analýza prospěchu? Možné ale také je, že střední škola se dnes stává naléhavější jako nejistá a nezajištěná budoucnost, a že po přijetí na ni bude – nakolik to nároky školy dovolí – následovat návrat ke lhostejnosti vůči škole.

Volný čas

Dobří žáci se více učí cizím jazykům i mimo rámec školní výuky. V této mimoškolní aktivitě se u nich zároveň více než u ostatních angažují rodiče – pomáhají jim nebo je jazyk přímo učí. Dříve platilo totéž, přičemž rozdíly byly ještě výraznější.

Dobří žáci mezi chlapci sledují více(!) televizi. To je nový fenomén, ve výsledcích z r. 1991 souvislost prospěchu s tím, „*jak často se dívají na televizi*“, nenajdeme.

Celkově jsou ti, které nebaví číst, horšími žáky. Jednoznačné je ale jen to, že děti které nebaví číst, mají nejhorší prospěch. Největší čtenářky jsou současně nejlepší žákyně. Naproti tomu chlapci s nejlepším prospěchem tendují k odpovědi „*moc mě to nebaví, ale občas si nějakou knížku přečtu*“. V r. 1991 jen zcela ojediněle – u tří chlapců – najdeme odpovědi „*nebaví, čtu jen to, co musím znát do školy*“. Odpověď „*ano, baví, čtu rád*“ nacházíme pak častěji u dobrých žáků – chlapců i dívek.

Lepší žáci častěji „*dostávají k svátku, narozeninám a o Vánocích od rodičů knihy*“. Dříve v tom nebyly mezi dobrými a špatnými žáky rozdíly. Lepší žáci se častěji učí „*hrát na hudební nástroj, zpívat, tančit, hrát divadlo nebo malovat*“. Dobří žáci častěji už byli s rodiči na výstavě soch či obrazů. Lepší žáci se častěji věnují s rodiči společným koníčkům. Všechny tyto souvislosti přetrvávají již z prvního šetření.

Dobří a špatní žáci se naopak neliší v zájmu o jednotlivé sporty a v jejich závodním provozování, ani v četnosti vlastních koníčků. To je proti r. 1991 výrazná odlišnost. Tehdy lepší žáky odlišovalo častější provozování fotbalu (u chlapců), odbíjené a košíkové, lyžování, lehké atletiky. Naopak poměrně malá skupina převážně špatných žáků provozovala box, judo či karate. Podobně malou skupinu těch, kteří neměli koníčky, charakterizoval výrazně horší prospěch, a to u chlapců výrazněji než u dívek.

Při analýze odpovědí na volné otázky týkající se koníčků, ať už společných s rodiči nebo vlastních, však najdeme určité odlišnosti podle prospěchu i u dnešních žáků. Především se opakují souvislosti s aktivitami z oblasti umění (četba, kino, divadlo, hudba, tanec, výstavy apod.) – lepší žáci je uvádějí častěji jak mezi koníčky, tak mezi víkendovými aktivitami.

Zdá se dále, že skupina nejhorších žáků (s průměrným prospěchem horším než 2,1) uvádí méně často sportovní aktivity a také aktivity spojené s počítačem.¹⁹

Dobří žáci mají častěji vlastní lyžařské vybavení a bylo tomu tak i dříve. To je nesporně zprostředkovaná souvislost. Pravidelné lyžování indikuje do značné míry materiální úroveň, kterou rodina svému dítěti dopřává. Tato úroveň je ovšem nejčastěji také úrovní kulturních příležitostí: lyžování není jen utrácení, které si rodina může či nemůže (případně chce či nechce) dovolit, nýbrž je také – a možná především – obohacující kulturní zkušeností.

Souvislost úrovně kulturních příležitostí, které rodina poskytuje dítěti, je z výsledků patrná. Sdružíme-li do agregovaného znaku položky týkající se vlastnění některých předmětů (magnetofon, fotoaparát, počítač apod.), kulturních aktivit (kino, divadlo, výstavy, hudba, sport atd.) a cestování (způsob trávení dovolené, pobyty v zahraničí), dostáváme parametr, který jsme nazvali „kulturnost rodinného prostředí“. Ten pak vykazuje silnou souvislost s úrovní prospěchu dítěte, a to v očekávaném směru.

Hodnoty

Lepší žáci považují častěji v životě za velmi důležité, „*aby byli vzděláni a měli velké znalosti*“. Akcentují také častěji hodnotu zdraví – „*aby neměli velké zdravotní problémy*“. Dříve se v tomto směru děti podle prospěchu příliš nelišily.

Naopak zmizely některé dřívější rozdíly. Dříve se dobří žáci odlišovali větším akcentem na „*život s otcem a matkou ve správné rodině*“, na to, „*aby se uměli prosadit a měli dobré nápady*“ a „*aby byli tolerantní a žili v dobrém vztahu s lidmi*“.²⁰

Dobří a špatní žáci se naopak neliší v mnoha odpovědích, kde bychom to snad očekávali. Odlišnosti nenajdeme např. v tom, jak se (ne)těší po prázdninách do školy, že mají ve třídě dobré kamarády, nakolik se připravují do školy, jak je mrzí špatná známka, v názoru na to, zda nejchytřejší děti ve třídě mají i nejlepší známky.

Změny v determinaci školní úspěšnosti a další vzdělávací dráhy

V r. 1991 nás překvapilo, že se nepodařilo najít příčiny dobrého či špatného prospěchu přímo ve výchovných praktikách rodičů. Žádná kombinace otázek, které se jimi zabývaly, nevykazovala statisticky významnou vazbu s úrovní prospěchu.

Naopak se však ukazovala řada souvislostí, vypovídajících o zprostředkovaných souvislostech prospěchu.

¹⁹ V otázce, co dělají o víkendech, se však u nich četnost těchto aktivit od ostatních žáků neliší. Znamená to jen, že je nenapadne označit je jako koníčky, nebo je opravdu za koníčky nepovažují, protože je nedělají s takovým zaujetím?

²⁰ Tyto změny jsou však poměrně drobné ve srovnání s posunem celkového hodnotového kontextu oproti r. 1991, který se projevil u celého souboru (bez rozlišování na dobré a špatné žáky) a který zde jen naznačíme v závěru.

Jediným fenoménem rodinného zázemí, který měl souvislost s prospěchem a přitom jím nemohl být zpětně ovlivněn, byl socioprofesionální status rodičů – kombinace vzdělání a profese jak otce, tak matky.

Další souhrnnou charakteristikou, která měla k prospěchu jakožto míře úspěšnosti ve škole statisticky významné vazby, byl aktivní či pasivní způsob trávení volného času. Jak však tuto souvislost vyložit? Aktivity ve volném čase přitom významně souvisely s rodinným prostředím – se statusem rodičů, s mírou kulturnosti (jako množstvím materiálních a kulturních podnětů), s participací rodičů na záležitostech dítěte. Ale v nich samých – kromě zmíněného statusu – úspěšnost ve škole nespočívala.

Jedinými parametry, u nichž se povaha vztahu k prospěchu ve škole zdála jasná a které přitom měly zřetelnou souvislost také s rodinným zázemím, byly ambice rodičů i dětí samých pokud jde o další školní dráhu.

Naše tehdejší závěry bylo možno shrnout tak, že nejvýraznějším fenoménem školní kariéry dítěte – jeho úspěšnosti (jakožto prospěchové úrovně) a ambicí (jakožto plánů studia na střední a vysoké škole) – je tendence reprodukovat vzdělanostní úroveň rodičů. Děti vzdělanějších rodičů dosahují lepšího prospěchu a pomýšlejí na studium náročnější střední školy a posléze vysoké školy. Tato základní tendence je modifikována prospěchem: dobrý či vynikající prospěch vede u části dětí k ambicím na dosažení vyššího vzdělání než mají jejich rodiče, špatný prospěch vede – avšak u mnohem menší skupiny dětí – k modifikaci opačné. S tím je výrazně spojena aktivita ve volném čase, děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání mají nejen lepší prospěch, vyšší ambice, ale také tráví volný čas aktivněji.

Už ne tak výrazně, ale přece jen statisticky významně byl s prospěchem spojen také postoj ke škole jako místu učení (kombinující názory na školu, školní přípravu, existenci oblíbených předmětů a sebezaražení z hlediska školního výkonu). Jedině zde jsme zachytili některé konkrétnější odlišnosti v přístupu dobrých a špatných žáků. Přitom ovšem aktivní postoj ke školní práci zase nijak nesouvisel s výchovnými postupy rodičů a charakteristikami rodinného prostředí – vyjma slabší souvislosti s úrovní ambicí rodičů i dětí na další vzdělávací dráhu.

Došli jsme tedy k závěru, že dotazníková data neumožňují proniknout detailněji do povahy rodinné stimulace školního výkonu, byť existence klíčových souvislostí školní kariéry s rodinným prostředím je zřejmá. Mohli jsme tak vyčlenit **základní typy školní kariéry**:

- A – děti vysokoškoláků (směřující k vysokoškolskému vzdělání);
- tři velké skupiny dětí středoškoláků: B – směřující na vysokou školu, C – směřující na střední školu, D – směřující do učebních oborů;
- a skupinu E – děti vyučených rodičů reprodukcí nízkou úroveň vzdělání rodičů.

Výchovné postupy rodičů, jak je umožňovala zachytit analýza získaných dat, ovšem s těmito skupinami nijak nekorespondovaly. Vykazovaly souvislost spíše s deklarovanými hodnotovými preferencemi v položkách dotazujících se na to, co považují děti v životě za důležité. Tato deklarativní rovina jinak zůstávala

spíše jakoby stranou průběhu školní kariéry, některé naznačené statistické vazby byly obtížně interpretovatelné.

Nová data z šetření provedeného v r. 2002 na jedné straně přinášejí některé zjevné posuny celkových souvislostí, na straně druhé nijak neprohlubují vhléd do konkrétních souvislostí školního úspěchu, do jejich zdrojů, spíše obraz dále komplikují.

Co je zjevné?

1. V reprodukční tendenci školní kariéry se silněji prosazuje kulturnost rodinného prostředí než socioprofesionální status rodičů. Je tomu tak ovšem také proto, že zmizely dřívější statistické souvislosti mezi úrovní statusu a úrovní materiálního a kulturního zázemí dítěte. Jinými slovy, přestalo platit, že rodiče s vyšším statutem (syceným především vzděláním) poskytují dítěti častěji také vyšší materiální a kulturní úroveň.

Kulturnost rodinného prostředí pro chlapce jako by vyúsťovala ve dvě nezávislé linie: kromě linie kariérové ještě v relativně samostatnou linii řekněme životního stylu či postoje. Ten se dále projevuje ve dvou rovinách – jednak v rovině aktivity či pasivity ve škole a ve volném čase, jednak v rovině hodnotových deklarácí. Platí přitom, že u chlapců je aktivní postoj vůči škole silně spojen s rovinou hodnotových deklarácí, s přihlášením se k pozitivním hodnotám, zatímco aktivní trávení volného času žádné souvislosti s hodnotovými deklarácemi nemá.

Naproti tomu u dívek jako by přetrvávaly souvislosti zjištěné v r. 1991: rodinné zázemí souvisí pouze se školní kariérou, přičemž pro ně ve vyšší míře platí, že školní kariéra závisí na kulturnosti rodinného prostředí, nikoli na samotném vzdělání rodičů. Postoj ke školní práci ani hodnotové deklaráce u nich nemají zdaleka tak četné a výrazné souvislosti s rodinným prostředím, zejména nijak nesouvisí s výchovným působením rodičů. U dívek v zeslabené podobě také přetrvává souvislost aktivity ve volném čase s prospěchem a dokonce i s ambicemi na další vzdělání.

Souhrnný obraz je tedy pro chlapce a dívky odlišný. Bylo by ho možno shrnout následovně:

U chlapců jako by existovaly tři vzájemně nezávislé linie: 1. školní kariéra, 2. aktivita ve volném čase a ve škole, 3. hodnotové postoje. I to, co jsme původně zkoumali jako jeden celek – aktivní či pasivní postoj ke škole, se u nich zřejmě skládá ze dvou nezávislých rovin: spíše deklarativních názorů na školu a ze školní aktivity. První jsou spíše hodnotovým příklonem a jsou vyjádřeny hodnotovými deklarácemi, druhé charakterizují spíše aktivní životní postoj vůbec, a jsou tak spojeny i s mírou aktivity ve volném čase.

Všechny linie však jsou u chlapců výrazně spojeny s rodinným prostředím. Pozitivní postoj ke škole a k obecně přijímaným hodnotám pak jako by souvisel především s aktivitou rodičů ve výchově. Znamená to patrně, že právě při aktivní výchově rodičů akceptují chlapci ony „obecně přijímané hodnoty“ – právě jakožto hodnoty svých rodičů?

U dívek jako by s rodinným prostředím, hlavně s jeho kulturností, souvisela především školní kariéra, na rozdíl od chlapců více spojená s aktivitou ve volném čase. Vše ostatní – tedy především hodnotové postoje a postoje ke škole a školní práci – jako by byly jen záležitostmi individuální volby, případně takových skutečností, které dotazník nepostihuje.

2. Z výše řečeného je patrné, že postoj ke škole a učení nemá jednoznačnou souvislost se školní úspěšností a školní kariérou. Především existují velké skupiny dobrých žáků jak s aktivním, vstřícným postojem, tak i pasivním, odmítavým vztahem ke škole. Existuje dále velká skupina špatných žáků s pasivním, odmítavým vztahem ke škole. Nejmenší je skupina špatných žáků se vstřícným, proškolním postojem, který je u části z nich pouze deklarativní. Pokus o detailnější analýzu souvislostí nás pak vedl k následující přibližné formulaci.

Špatní žáci spíše kopírují vztah rodičů ke škole. Pokud jsou dobrými žáky děti s vysokoškolsky vzdělanými rodiči, kopírují postoj svých rodičů ke škole, zatímco ostatní dobří žáci jdou ve svém postoji spíše do opozice k rodičům. Legitimizuje školní prospěch a případné ambice na vyšší vzdělání, než jakého dosáhli rodiče, emancipaci dětí vůči nim?

3. Zatímco dříve školní úspěšnost souvisela s postojem ke školní práci, souvisí dnes spíše s pozitivními či negativními sociálními vztahy žáka. Hrají v tom roli především dvě skutečnosti. Prospěchově horší žáci častěji uvádějí, že mají kamarády spíše mimo třídu, zejména však uvádějí častěji problémy s učiteli.

Co je nejasné?

Nová data nijak nepřispěla k pochopení konkrétních příčin a způsobů, jakými děti dospívají k různé míře školní úspěšnosti. Determinace prospěchu a ambic na další vzdělávací dráhu se jeví ještě nezřetelněji než v r. 1991. Při řadě bezvýsledných pokusů najít konfigurace odpovědí, které by korespondovaly s průběhem školní kariéry, jsme opět naráželi na omezení dotazníkových dat. Ta nutně stírají mnohé významové rozdíly závisející na odlišných biografických kontextech odpovědí respondentů.

Kromě toho přinesla nová data rozporný obraz celkově vyšších ambic, zejména ve vztahu ke studiu vysoké školy na jedné straně a poklesu zájmu o školu a studijního úsilí jak ze strany dětí, tak rodičů na straně druhé.

Jak lze shrnout změny v celkovém rozčlenění souboru do kariérových typů?

Děti s rodičovským zázemím, kde alespoň jeden z rodičů je vysokoškolák, směřují ve stejné míře (64 %) jako dříve na vysokou školu. Podíl kontratypových případů – těch, kteří směřují jednak na střední školu, jednak na učiliště, obojí bez ambice studovat vysokou školu – zůstal víceméně shodný. Změnila se ovšem poněkud dráha, kterou na vysokou školu směřují: na základní škole už nejde tak často o vynikající žáky, ve vztahu ke střední škole pak zaznamenáváme vyšší četnost volby střední odborné školy na úkor gymnázií, než tomu bylo v r. 1991.²¹

²¹ Ze zkušeností, které jsme získali v jiném výzkumu, se zdá, že přinejmenším v Praze se téměř rovnocennou volbou – z hlediska prestiže a přípravy na VŠ – stávají technická a eko-

Mezi dětmi středoškoláků výrazně vzrostl podíl těch, kteří směřují na vysokou školu. Podíl těchto dětí se v podsouboru zvýšil na 52 %, což je téměř dvojnásobek oproti r. 1991. K podobnému posunu došlo i v podsouboru dětí, jejichž rodiče dosáhli nejvýše výučního listu. Počet těch, kteří by si přáli jednou studovat na vysoké škole, tu vzrostl na dvojnásobných 22 %.

Lze tedy konstatovat, že jednou z výrazných změn je nárůst přání jednou studovat vysokou školu mezi dětmi z rodin, kde žádný z rodičů vysokou školu nevystudoval.

Komplementární k tomu je jak výrazná redukce (z 66 % na 35 %) typové skupiny dětí (E), které ve svých ambicích reprodukují nejnižší vzdělanostní úroveň svého rodinného zázemí (rodiče vyučení), tak podobná, kvantitativně však ještě výraznější redukce skupiny dětí s rodiči středoškoláky, které by směřovaly do učebního oboru (skupina D): ze 43 % v r. 1991 na nejvýše 12,5 % v r. 2002. Tyto změny blíže specifikují již zmíněný pokles zájmu o učební obory.

Jejich volba jakoby byla vyhrazena jen velmi malé části dětí především z rodin s nejnižším socioprofesionálním statutem, spíše jen výjimečně i z rodin s vyšší vzdělanostní úrovní, pokud přitom zároveň mají podprůměrný prospěch. Průměrný prospěch těchto dětí činí 2,10 – to představuje 83. percentil pořadí podle prospěchu. V r. 1991 byl sice průměrný prospěch analogické skupiny v absolutním vyjádření ještě horší (2,37), avšak v rozložení prospěchu šlo o 76. percentil.

Zároveň s těmito trendy se poněkud rozvolnila vazba ambicí či očekávané další vzdělávací dráhy na dosavadní prospěch. Stále sice platí, že ambice vystudovat jednou vysokou školu mají častěji děti s lepším prospěchem, jejich prospěch však není ani v absolutním ani v relativním vyjádření tak výrazně odlišný od ostatních dětí, jako tomu bylo dříve. Průměrný prospěch dětí směřujících na vysokou školu byl v r. 1991 1,20 a představoval 24. percentil (mj. 20 ze 45 takových dětí mělo na konci sedmé třídy samé jedničky). O jedenáct let později je průměr 59 dětí směřujících na VŠ 1,37, což znamená 42. percentil (děti se samými jedničkami jsou zde jen dvě).

Závěr

Prezentované výsledky dvou dotazníkových šetření provedených s odstupem jedenácti let přinesly zmapování dílčích aspektů „žakovství“ ve třech pražských školách. Zároveň přinášejí poznatky o jejich změnách.

Hlavními rysy celkového posunu se zdají být na jedné straně nižší angažovanost a úsilí dětí i rodičů ve vztahu k základní škole, na druhé straně vyšší ambice v další školní kariéře, to vše zřejmě na pozadí snižující se náročnosti základní školy.

Pokles proškolní angažovanosti dokládá např. nižší úroveň domácí přípravy, nižší míra pomoci rodičů při ní, zvýšení počtu žáků, kteří nemají žádný oblíbený

nomická lycea, pro chlapce se pak staly prestižními i některé s počítači spjaté obory elektrotechnických a do jisté míry dokonce i strojírenských průmyslovek (viz Pražská skupina školní etnografie, 2003).

předmět, zvýšení skepse v celkových názorech na školu. Vyšší ambice se pak projevují především ve vyšším deklarovaném zájmu o studium na vysoké škole. Klesající náročnost školy se ve výsledcích šetření projevuje především ve změnách prospěchu – snížení průměrného prospěchu souboru za současného poklesu míry jeho diferenciaci.

Bylo by možno uvést ještě některé další údaje, pro jejichž prezentaci zde nebyl prostor a které svědčí o posunech životního stylu dnešních dětí. Tak v oblasti hodnotových deklarací výrazně klesl příklon k výroky, které v r. 1991 měly punc obecně přijímaných hodnot. Naopak větší důležitosti nabyly úspěch, bohatství, osobní vzhled. Nositeli těchto změn v hodnotové oblasti jsou přitom především chlapci.

Ve způsobu trávení volného času výrazně ustoupily víkendové pobyty na chatě, ale zároveň s nimi také pomoc rodičům při práci, ať už s těmito pobyty spojená či nikoli. Především u chlapců poklesla obliba čtení, zvýšila se míra sledování televize (bez ohledu na to, zda jde o dobré nebo špatné žáky). Vzrostl význam předmětů z oblasti audio-video techniky a počítačů. Svě místo si udržel sport, zejména s rodiči děti sportují spíše více (ovšem četnost závodního sportování v nějakém oddíle klesla na polovinu). Z koníčků téměř vymizely dříve poměrně časté sbírkové aktivity, méně časté je i modelářství, kutilství, ruční práce.

Opačným směrem – totiž k větší a kulturně vyspělejší aktivitě – se odehrává mnohem méně změn. Jde zejména o častější aktivity kulturní a častější víkendové učení. Je možné, že i tyto změny souvisejí s úbytkem víkendových pobytů na chatách či chalupách.

Jaké je možno hledat vysvětlení pro zmíněný rozpor hlavních tendencí? Dáváme k úvaze následující možnosti.

1. Vzdělání se pro zvýšený počet dětí stalo formálním prostředkem kariéry. V situaci, kdy se snížila náročnost základní školy, dosahují ve zvýšené míře úspěchu i děti s formálním či instrumentálním vztahem k poznání, v němž nejde o hodnotu vědění a rozumění, nýbrž o splnění formálních požadavků školní práce. Pokles nároků a diferencovanosti hodnocení nevytváří tlak na úsilí o hlubší poznání souvislostí a na kultivaci vztahu k vědění. Střední a vysoká škola představují při tomto přístupu stejně formální nárok a stejně formální povahu úsilí. Úsilí o školní kariéru je úsilím o diplom, nikoli o poznání.

2. V situaci růstu rozmanitosti kulturních a profesních oblastí života v dnešním světě, rozmanitosti informací o něm i rozmanitosti osobních zkušeností, jakkoli je mnohdy zdánlivá a povrchní, se může dětem (a nakonec i rodičům) tradiční poznání vymezené školními předměty jevit jako nikoli základní, ale naopak velmi dílčí oblast kompetence. Mizí možná povědomí hierarchického rozdílu mezi jeho bazálností a dílčí povahou specifických „know-how“ v jednotlivých oblastech života společnosti. Poznání nabyté ve škole není už tak zjevné jako základ civilizační kompetence. Souvislost tohoto základu s pozdější specializovanou profesní kompetencí je možná méně zřetelná než dříve. Až ve vyšším typu školy očekává dítě to pravé vědění – totiž profesionalizaci svých kompetencí.

3. Je možné, že ve vnímání dětí došlo i k dalšímu vyostření rozdílu mezi základní a střední školou. Základní škola je na jedné straně tradičně oblastí dětství. Proti tomu však směřuje jednak už vyšší věk respondentů z r. 2002, jednak nárůst emancipace dnešních pubescentů, která je logicky definována jako distanciací od dětství. Pubertální agenda dnešních žáků na druhém (a částečně už na prvním) stupni základní školy vzrostla. Základní škola se jim pak může v návalu této agendy jevit už jako nepřiměřená, irelevantní, vedlejší. Až v prvním pololetí 9. třídy se v souvislosti s blízkými se přijímacími zkouškami situace poněkud mění.

V r. 1991 nebyl pro pubertální třesťení takový prostor přinejmenším ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že nebylo masivně stimulováno pop-kulturou. Druhým důvodem je delší časové období, které k němu devítiletá základní škola poskytuje. I kdybychom předpokládali nástup pubertální agendy ve stejném věku jako dříve (a ona ve skutečnosti přichází spíše mnohem časněji), nebyly v onom okamžiku v osmileté základní škole přijímací zkoušky na střední školu tak nedohledně daleko, jako je tomu v dnešní škole devítileté.

LITERATURA

- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy. Výzkumná zpráva rozvojového programu „Volba povolání žáků devátých tříd v roce 2003“*. Praha: Katedra pedagogické a školní psychologie PdF UK, 2003.
- RENDL, M. Dotazník – mapování. In *Pražská skupina školní etnografie: Co se v mláďi naučíš...* Praha: Středisko vědeckých informací a Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1992, s. 13 – 54. Dostupné z: <URL: http://www.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm>
- ŠKALOUDOVA, A. *Predikce úspěšnosti ve studiu učitelství*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2003.
- ŠKALOUDOVA, A. Některé vzájemné vazby a vztahy v sedmé třídě. In *Pražská skupina školní etnografie: Sedmá třída*. Praha: Katedra pedagogické a školní psychologie, 2002; Dostupné z: <URL: http://www.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm>

SUMMARY

The article explores the changing nature of pupillage, mainly describing the characteristics of children's relation to the school as a place of learning. The text is divided into two parts: an overall image of the changes, as identified through particular items of a questionnaire, is given first. Then some changes in the determination of the school success rate and further educational career is outlined. The authors present a summary of the common trends the results indicate, largely applying comprehensive characteristics obtained as aggregations of a few associated items.