

## CO JE ŠKOLNÍM ÚSPĚCHEM?

Ida Viktorová

**P**roblematika vztahů rodičů a dětí ke škole je součástí rozsáhlejšího výzkumu, který provádí Pražská skupina školní etnografie (PSŠE) na několika základních školách. Zajímají nás především perspektivy, taktiky i strategie akterů školního prostředí, které jsou pro vytváření tohoto vztahu významné.<sup>1)</sup> Nesměřujeme pouze k pochopení jejich vnímání školy, ale přes tyto jevy hlouběji do procesů, které nás eminentně zajímají - k socializaci dětí, hledání jejich vlastní identity, postupnému vytváření nezávislosti - a proměňující se role školy a rodiny v nich.

Globálnější popis longitudinálního výzkumu s jeho cíli, metodami i kontextem přibližuje ve svém příspěvku "Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ - role rodinných očekávání" S. Štech. Z kategorií, které zde představuje jako důležité, se v tomto druhém textu pracuje s jednou z nich, a to s kategorií školního úspěchu. Předběžného sdělení (protože konkrétní výsledky této etapy budou k dispozici až na konci roku) má za cíl dokumentovat detailněji vývoj naší práce.

Problematika školního úspěchu nebyla zařazena apriorně a stala se hlouběji sledovanou až v určitém stadiu šetření, kdy tyto otázky začaly opakovaně vystupovat v kontaktu s terénem: stále se vracely v našich rozhovorech s dětmi, učiteli i rodiči žáků. Popudem bylo také to, že tento pojem byl používán v odlišných významech, které se dokonce v některých případech diametrálně rozcházel (a to někdy i u jednotlivých osob).

Co je úspěchem ve škole?<sup>2)</sup> Co mají na mysli naši informátoři, když říkají: "je mi to", "má problémy", "mohl by se zlepšit", "musí se víc snažit", "je to pro nás neúspěch", "chceme, aby byl dobrý". Je tedy úspěchem, když má dítě samé jedničky, nebo stačí, kdy z se dobře učí? Ale co znamená, dobře se učí? Že nepropadá? Nebo se učí tak, aby mohl jít na učební obor číšník - kuchař?

Pokud se přeneseme přes metodologické úskalí nejednotného používání tohoto pojmu v odborné literatuře, není vůbec jasné, co všechno **muže znamenat pojem školního úspěchu**, nebo lépe neúspěchu, v našem školním prostředí.<sup>3)</sup> Navíc, vzhledem ke změnám ve společnosti, dochází k posunům především jeho sociálních významů.

Vrátíme-li se o několik let zpět, ke vstupu dítěte do školy, kde vše začíná, je třeba si uvědomit, že tímto okamžikem se rodina prostřednictvím svého dítěte dostává do střetu s jinou velmi významnou kulturou. To, co se děje ve škole, je definováno jako záležitost rodičů stejně tak jako jejich dětí. Proto se každé hodnocení, a školní úspěšnost nebo neúspěšnost je především hodnocením, dotýká velmi silně celé rodiny. Škola je však také institucí nezastupitelnou, je nezbytnou součástí životní dráhy každého člověka<sup>4)</sup>, přestupní stanicí do širší společnosti. Proto ji rodiče musí potvrdit jako **členství** svého dítěte **ve společnosti**. Proto musí školu podporovat (ve smyslu existence této instituce) i v případě, že s ní v mnohém nesouhlasí. (To mj. znamená také individuálně se

vyrovnat s tím, jak jsou ve škole definována kritéria úspěšnosti).

Působením školy může být rodina bolestně zasažena ve svých ambicích, **ve svém obraze**, který je neustále konfrontován také s úspěšností dítěte ve škole. Rodina nemůže zůstat dlouho neutrální k hodnocení, musí na toto zrcadlo školy reagovat. Některé reakce jsou dokonce vynucené, škola moce své autority vyžívá k reakci v určitém, pro ni žádoucím, směru.

Matka: *"Svěřili jsme jim dvě děti a oni nám vrátili, že se o ně nestaráme, že se s nimi málo učíme. To přeci nemůžeme dělat za ně."*

V případě rodičů, se kterými jsme v této fázi výzkumu pracovali nejvíce, jsme uvažovali o dvou rovinách, významných pro definování toho, co je to úspěch a co neúspěch: **rovinu aktuální** (rovinu každodennosti) a **rovinu budoucnosti** dětí, resp. perspektiv rodiny. Vymezení úspěšnosti či neúspěchu na těchto dvou rovinách není totiž v souladu, naopak často se dostává do konfliktu. F. Dolto upozorňuje, že školní úspěšnost je třeba vidět jako problém sociologický, psychologický i pedagogický a jako takovému je nutno k němu přistupovat ze všech těchto stránek.<sup>9</sup> Konflikty jsou způsobeny právě akcentováním jen některých pohledů nejčastěji v okamžiku přechodu mezi přítomností a budoucností.

Škola je místem socializace a prospěch, úspěch má další konsekvence jdoucí za konkrétní školu, má širší společenský význam směřující k úspěšnosti sociální, profesionální a životní.

Vztah mezi hodnocením školy, vysvědčením a budoucím profesionálním zařazením, je však pro všechny rodiče naprosto zřejmý.

Matka: *"Ta škola je celých devět let na to, aby ty děti rozřadila."* Otec: *"Přišel do deváté třídy a zjistil, co potřebuje, to pochopil, že jde o to, co bude pak celý život dělat."*

Sociální obsahy však málokdy vystupují

v realitě v čisté formě. Jednotlivé významy, které se objevují, nejsou v konečné fázi vyměřeny jen sociální pozicí rodiny, ale jsou bohatěji strukturovány, a to i pro každého jejího jednotlivého člena. Parametru, které ovlivňují vnímání úspěšnosti, je značné množství. Nezanedbatelný vliv obrazu rodiny, rodinných mýtů jako komplexnějšího aspektu ke specifickému definování úspěšnosti byl již zmíněn, ale je řada dalších. K lepšímu pochopení můžeme uvést jako příklad opakující se trojku z tělesné výchovy, která nenaruší zřejmě rodičovské představy další profesionální dráhy jejich dítěte, ale pro dítě samo může mít velmi nepříjemné aktuální důsledky na sociální pozici ve třídě, či mezi vrstevníky vůbec. Pro rodiče, nebo mezi rodiči, může být zdrojem problému, jestliže měli ambice v této oblasti nebo pokud rodina jednoho z nich má silně hodnocené sportovní tradice apod.

Abychom podtrhli dynamiku těchto procesů, v celém textu jsme použili jako ilustraci příklad jedné rodiny. Všechny citace se týkají jednoho chlapce a jeho rodičů z našeho výzkumného terénu.

Zajímá nás právě pro kombinování různých individuálních významů školní úspěšnosti, jejich vývoj a změny, tak jak se projevují v každodenním životě.

## VAŠEK

Vašek<sup>10</sup> přichází do námi sledované 5.A teprve letošního roku z jiné pražské školy. Pátý ročník opakuje, přichází s diagnózou dyslexie a s velmi špatným vysvědčením: trojka z chování, z většiny předmětů trojky a čtyřky. Na naší škole v pololetí 5. ročníku nemá s chováním žádné problémy. Klasifikován je dvěma čtyřkami, žádná pětka, průměr 2,5 nepatří k nejlhorším ve třídě. Třídní učitelka ho charakterizuje:

*“Dyslektik, mezi trojkou a čtyřkou, ale snaživý, snad jen trochu více úzkostný, jako by se bál, že přijde nějaký strašlivý trest.”*

Zajímaví jsou pro nás rodiče - otec vysokoškolák, lékař, který však povolání neprovádí, snad patolog. (Syn: *“Tatínkovi vadila ta práce, tak už ji nedělá.”*). Realizuje se jako vedoucí oddílu skautů, jehož členem je také jeho syn Vašek. Matka je zcela ve vlivu otce.

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

Během prvních měsíců školní docházky je již naprosto zřejmé, že se úspěch nedostavil. Rodinou je však situace definována explicitně nikoliv jako neúspěch, ale jako řešení problémů s dítětem, tedy problémů, které mají nějakou objektivní příčinu (diagnostikovanou dyslexií).

Přesto se určité prvky pojmenování tohoto stavu jako neúspěchu objevují. Ať již zaměřené do budoucnosti, na další profesijní dráhu (Otec: *“Na vysokou mít nebude, to je jasné, bavila by ho třeba ta archeologie, ale spíš to pro něj bude zase deprese.”*), nebo, a to je pocíťováno všemi velice silně, na současný stav (Matka: *“On si myslí, že je všude ten nejbližší, nese si, že propadl, chlápce se mu nějak smálo a on na to Vašek špatně reaguje”).* Je to jenom Vašek nebo také rodiče, pro které je taková situace sociálně náročná? Možná by se přáli mít dítě, které by reprezentovalo lépe. Otec: *“To Mates, takový malý, ale strašně chytrý kluk v oddí-*

*le, je sice fyzicky menší, ale mentálně daleko výše, a to právě Vašek pocíťuje, ten kontrast mezi mentálním a fyzickým.”*

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

Úspěšnost jako kvalita člověka je zde vymezena také jako samostatnost, nekonfliktnost - kdo potřebuje soustavnou podporu, nemůže být považován za úspěšného. Otec: *“Ve školce byl bezvadně přizpůsobivý, nezlobil.”* Také při srovnávání s vlastním bratrem se dozvídáme od otce, že *“Libor, ač se také špatně učil, má teď samé jedničky a dvojky, stihne to všechno ve škole, nebo jestli dělá doma, tak málo, je velice nenápadný při učení.”*

Za viníka je v případě první školy, kde Vašek propadá, jednoznačně označena škola jako neprofesionální instituce. Neúspěch je přidělen jí a pro Vaška a především pro rodiče popřen. Matka: *“Děti si ještě po třech letech nemohly zvyknout, že tam musí každý den. To byl neustálý boj, aby děti neměly problémy, a přitom pomyslení, jak tu s nimi zacházejí.”* Bohužel pro Vaška i pro rodiče, jde o řešení dočasné.

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

Vašek školu opouští a přechází do jiné školy, která je vybrána pro svou zkušenost z práce s problémovými dětmi. Přichází s nadějí na velký zvrat situace. Opět je velmi ostře vystavena situace očekávání úspěchu.

Tato nová škola je nabídnuta jako pomoc, jako záchrana, ale tím také jako místo, které konečně odhalí pravdu. Je odlišena až skoro konfrontačně. Matka: *“To proto, že čekal*

velké zlepšení. A hlavně, já jsem mu řekla - počkej Vašku, až tě vezmou do té nové školy, tak pak vezmeme vysvědčení a pošleme jim ho, aby viděli.”

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

Maminka se najednou diví, že Vašek není spokojený, necítí se úspěšný: “Teď vidí, že změna není tak velká a že vlastně není co ukazovat.”

Viníkem je tedy Vašek, usvědčen tváří v tvář této nové škole. Především v očích otce, který neustále střídá názor, že není nutné trvat na nějakém velkém zlepšení (přestože ho přesvědčili, že ho očekávat má) s obviňováním, že stejně pro to nic nedělá. Otec: “Člověk by očekával, že pro to také něco udělá, když má něco dokázat, ale on se nedotudí, je to vždy s křikem, když se má učit.”

Rodiče balancují mezi tlakem na úspěch, pomocí a podporou, ale také obviňováním a strategiemi maximálně pro sebe zklidnit situaci. To, že i oni jsou spolu s Vaškem školou označeni jako neúspěšní, je nutí otočit situaci tím směrem, který je neobviňuje: zpět k Vaškově “nemocnosti”, k objektivismu handicapu. Vašek je identifikován jako pacient, ten, kterému se musí pomáhat, ale současně i ten, který je odůvodněně poznán jako vřed na těle rodiny. Nepřípustný stín neúspěchu by mohl odhalit další možné problémy rodičů. Napadá do-

konce otázka, zda je to dovoleno být úspěšnější než rodiče? Matka: “*Tady se nějak nemůžeme dohodnout. Nám ty jeho dvě čtyřky stačí, jemu nestačí. Když přinese čtyřku, snažíme se ho podporovat.*”

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

Rodiče si zdůvodňují, proč je tato rovina úspěšnosti vlastně dobrá; protože je nejvyšší možná. Je úspěchem, protože na to být úspěšnější Vašek nemá, je na svých možnostech. Především se zdůrazňuje jeho handicap, směla, připomíná se jeho nerozhodnost (Otec: “*Protože neví, co by měl dělat, jeho bratr už to věděl*”), obtíže s tím, že toho moc zameškal a nemůže to dohonit, že všechno je pro něj zdrojem deprese, dokonce jsou jeho smutky snad až patologické. Rodina přesto pro něho dělá, co může.

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

Vašek však chce být úspěšnější (“*Mně ty dvě čtyřky nestačí*”) a nechce přijmout argumentaci o úspěšnosti tohoto neúspěchu. Cítí silně dvojitost situace, past, která jej polapila, protože každá pomoc jej současně staví mimo normu. Otec: “*Získal názor, že jsme ho odepsali, že se zbavujeme starostí, když ho někam (do pedagogické poradny, na psychiatrické vyšetření) posíláme.*”

<sup>1</sup>První výsledky byly publikovány ve výzkumné zprávě PŠŠI: “Co se v mládí naučíš...” Praha, PedF UK 1992. Kapitola S. Štech a I. Viktorová: Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. S. 144-159.

<sup>2</sup>Problematika školní úspěšnosti je dnes již bezesporu spojena s problémem školní, resp. sociální rovnosti. Původně neměl tento pojem sociální významy, zjednodušeně řečeno předpokládalo se, že všechny děti nemají stejné kognitivní dispozice, a proto nemohou ve školní práci dosahovat stejných výsled-



ků. Teprve od 60. let je školní úspěšnost především sociálním pojmem, díky množství výzkumu věnovaných porovnávání školních výsledků se sociálním původem dětí. Nejčastěji se uvádějí dvě skupiny teorií: "sociální reprodukce" (P. Bourdieu, J. C. Passeron, S. Bowles, H. Gintis a d.) a "sociokulturního handicapu" (např. B. Bernstein, G. Snyders, J. Lautrey a d.). Tyto teorie prošly během dlouhé doby vědeckou kritikou. Přesto zůstává sociální a kulturní hledisko nezbytným a významným aspektem v pochopení složité problematiky úspěšnosti. Dalším posunem je pak také britská školní etnografie (P. Woods) a ostatní interakcionistické směry, které otevírají školu s otázkou po porozumění "co se zde vlastně děje" jako analýzu smyslu školních situace pro její aktéry, v našem případě děti, učitele (také školu jako instituci) i rodiče. Srovnej např. Van Haecht, A.: L'école à l'épreuve de la sociologie. questions á la sociologie de l'éducation. Bruxelles, De Boeck - Wesmael 1990. Český pak např. Průcha, J.: Pedagogický výzkum v zahraničí. Praha, UŠI 1990 a Kučera, M.: Školní etnografie - přehled problematiky. Studia paedagogica. Praha PedF UK 1992. Opomenout nemůžeme rozsáhlejší českou publikaci zabývající se školní úspěšností Helus - Hrabal - Kulíč - Mareš: Psychologie školní úspěšnosti žáku. Praha, SPN 1979.

<sup>9)</sup> Problém školní úspěšnosti není u nás teoreticky tak akcentován jako v evropské a americké literatuře, se svým sociologickým a antropologickým zázemím. Velké množství publikací zde vypovídá o stále neutuchajícím zájmu o tuto oblast. U nás nemá ani stejnou tradici a společenský či školskopolitický ohlas vyvolaný diskurzem nad problematikou "rovnosti šancí" nebo nutností řešit složitou situaci masivního propadání žáků a opakování ročníků.

<sup>10)</sup> Nepopíráme možnou existenci rodičů, kteří nepovažují školu za nezbytnou pro své děti. Problém je však složitější, především první stupeň ZŠ, definovaný výukou trivía - čtení, psaní, počítání - je prakticky všemi rodiči akceptován. Situace se mění na druhém stupni. Viz např. výzkumy Semerádové V.: Faktor školy a třídy. In: "Co se v mládí naučíš..." Praha PedF UK 1992, s. 177-186.

<sup>11)</sup> Dolto, F.: La cause des adolescents. Paris, R. Laffont 1988.

<sup>12)</sup> Uvádíme pouze zkrácenou kazuistiku. Celá byla publikována ve výzkumné zprávě PŠŠF koncem roku 1993. (Typy žáků).

## REDAKČNÍ ZÁMĚR

Nová redakční rada PEDAGOGIKY podpořila záměr orientovat časopis na významné problémy pedagogické teorie a praxe formou monotematických čísel.

Výkonná reakce vyzývá čtenáře-příspěvatelů PEDAGOGIKY k zaslání statí k následujícím dvěma tématům:

### - Učitelská profese a příprava na ni

(plánováno pro č.4/1994 - uzávěrka k 30. 9. 1994)

### - Psychodidaktické problémy - jak vyučujeme a co se žáci učí

(plánováno pro č.1/1995 - uzávěrka k 31.12.1994)

Zaměření monotematických čísel pro příští rok zveřejníme v některém dalším čísle časopisu.

Prosíme o dodržení formy příspěvků podle pokynů po autory, zveřejněných v tomto čísle.

Redakce

