

**Školní zralost a konstrukce dětství v Pedagogicko-psychologické poradně:
*teoretická úvaha nad příklady z praxe***

(Seminární práce do kurzu SOC455: Sociologie dětství, semestr Podzim 2005)

Bc. Jiří Bláha,
učo 65349
mail: 65349@mail.muni.cz

Úvod

Objektem mého zájmu v této práci je Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen Poradna) jakožto organizace, která se podílí na konstrukci dětství a zároveň také na jisté „standardizaci“ dětí. Ta probíhá skrze působení Poradny v oblasti takzvané „školní zralosti“. Právě tomuto tématu se budu blíže věnovat a některá svá tvrzení opřu právě o zprávy Poradny o průběhu těchto testů.

Podnětem pro můj zájem byl text „Constructing childhood“ (James & James, 2004), který se zabývá vlivem školství na konstruování dětství. Britské školy totiž podle něj zařazují děti do standardizovaného modelu dítěte a školský systém tak vytváří „typické dítě“ a konstruuje tedy i děti „netypické“. Řeč je o takzvaných SAT neboli testech, které *standardizují děti vzhledem k potřebám školy*. Autoři poukazují na to, že dětství je v Británii hodně konstruováno skrze politiku vzdělávání, přičemž děti do tohoto procesu zasahují, ale nejsou vnímány jako aktivní činitelé.

V České Republice můžeme najít něco podobného v okamžiku nástupu do základní školy. Děti musejí prokázat svou připravenost pro školu při zápisu do první třídy. Pokud však vznikne podezření (většinou již před zápisem), že by dítě nemuselo požadavky školy splňovat, vstupuje do hry Poradna, která má roli expertního poradce.

James a James (2004) říkají, že od doby, kdy vzniklo centrálně vedené školství, existuje snaha standardizovat výuku a tím také žáky a dokazují to právě na koncepci britského školství, které operuje s pojmy jako „národní dítě“ neboli „standardní“ žák, který nejlépe zapadá do modelu národního vzdělávání. Z tohoto hlediska se jeví jak britské testy, tak naše „školní zralosti“ jako něco samozřejmého – nemá cenu posílat do školy dítě, které by se tam nic nenaučilo. Sociologicky zajímavé je ale to, že se tyto sociálně konstruované požadavky školy vztahují k psychickému a fyzickému vývoji dítěte, čímž se zastírá sociální (a tedy umělý) charakter celého problému. V době, kdy si společnost stále více cení individuality a vlastního názoru a kdy se děti nechválí za poslouchání rodičů, ale ze to, že se stávají samostatnými jedinci (Lipovetsky, 1999), se musejí děti tak trochu paradoxně nejprve postavit na stejnou startovací čáru první třídy a teprve potom se začít rozvíjet jako individua. Neboli stejně jako v Británii i u nás vytváříme děti „typické“ a „netypické“. Jinými slovy: chápeme jistý druh vývoje jako přirozený a jiný naopak jako „deviantní“ či špatný¹. Ale pokaždé se může jako špatné či naopak jako normální jevit něco jiného (což opět ukazuje na sociální charakter těchto rozlišení).

Většinou sociologové přistupují ke zkoumání dětství skrze socializaci v rámci tří oblastí: rodiny, vrstevníků a školy. Koncept socializace však vede k tomu, že jsou děti chápány jako nekompletní jedinci, kteří se potřebují vzdělávat a zdokonalovat (Jenks, 1996) Já se pokusím podívat na konstrukci dětství skrze konstrukci hranice mezi školsky zralým („normálním“) a nezralým („ne-normálním“) dítětem. Tato konstrukce probíhá za přispění Poradny, ale její výsledek se plně projevuje ve *škole* – dítě do ní buď nastoupí, nebo nenastoupí.

¹ Tento jev nazývá Jenks (1996) pojmem „Naturalizing“ – jedná se o princip, kdy se umělé konstrukty vydávají za přirozené. S tím souvisí i jeho pohled na rozvoj. Ten je podle něj spojen s kompetitivním duchem individualismu v kapitalistické společnosti:

„...koncept rozvoje neznamena „přirodní“ proces – ale odkazuje k sociálně konstruovanému smyslu změny náležejícímu k mladému jedinci, který je zakódován v sérii měřítek relevantních k tématu či převládající formě diskurzu...“ (39)

Teoretický pohled na kontext

Na první pohled se zdá, že Poradna je zde proto, aby pomáhala řešit problémy dětí (a jejich rodičů) se školou a vzděláváním. Jak se pokusím ukázat na příkladu školních zralostí, je zde ale také proto, aby pomáhala *školám* řešit jejich případné problémy s dětmi. Tato druhá funkce poradny však není příliš prezentována navenek a kromě toho by teoreticky mělo být řešení problémů pozitivní pro obě strany. Ale poradny jsou organizace zřizované a financované státem a mají tedy (alespoň teoreticky) blíže ke (většinou státním) školám, než k dětem. Takže na školní zralost se dá také pohlížet jako na síto, které má do školy přivést jen ty děti, které si škola vybere.

Podíváme-li se na to, jakým způsobem se o školních zralostech hovoří v odborných materiálech, může nám to mnohé napovědět o tom, jak Poradna jakožto expertní organizace k problematice přistupuje. Kapitulu o školních zralostech nalezneme například v „Dětské klinické psychologii“ a nese název „Školní zralost a její poruchy“. Název knihy i kapitoly jasně ukazují, že Poradnaští psychologové v roli expertů budou přistupovat k problematice normativně a že dítě, které nesplní požadavky školy na vstup do první třídy, bude vnímáno a experty označeno jako dítě s určitou „poruchou“, tedy jako dítě ne-normální. Takové dítě je de facto označeno za nedostatečné, dostává odklad a jasně se ukazuje, že v očích společnosti nespĺnilo hned první požadavek, který na něj měla.

Říkám úmyslně společnost a ne škola. Školní osnovy a tedy i nároky na děti stanovuje stát a potažmo tedy společnost. Teoreticky by to mělo znamenat, že úkolem školy je připravovat člověka na život ve společnosti. A člověk nezpůsobilý nastoupit do školy tedy vlastně není způsobilý začít se začleňovat do společnosti². Problém spočívá v tom, že není tak docela jisté, zda škola skutečně tuto funkci plní. Podle psychologa Poradny dnes základní škola děti připravuje spíše na přijímací zkoušky na střední školu, než na praktický život. Tedy žádné praktické dovednosti, ale biflování a „šprtání“ na výkonové testy. Není se co divit, vždyť Klinická psychologie hovoří o podstatném „úkolů školního věku, kterým je osvědčit svoji výkonnost v *konfrontaci* s druhými“. (Šturma, 1997: 225, zvýraznění dodáno)³ Logicky se zde nabízí argument, že školní zralost není ani tak otázkou zralosti společenské ale prostě zralosti pro „biflování“. Pokud by naše společnost očekávala od základní školy něco jiného, než dobré výsledky u přijímacích zkoušek na střední školu, mohly by i požadavky školy na prvňáčky vypadat úplně jinak. I psycholog říká, že není jasné, co je vlastně současná společenská objednávka, kterou škola plní. Škola prý není opřena o život, ale spíše připravuje děti na střední školu. „Náhle poznáváme, že veřejné vzdělávání prostřednictvím povinné školní docházky ztratilo svou sociální, pedagogickou a ekonomickou legitimitu,“ argumentuje Illich (2000: 94) v podobném duchu. Podle něj totiž škola vytváří v lidech silnou představu,

„že jedinec se může na dospělý život ve společnosti připravit jen prostřednictvím vzdělání, že to, co se nenaučí ve škole, je zcela bezcenné, a že to, co se může naučit mimo školu, je nezajímavé.“ (Illich, 2000: 95, zvýraznění dodáno)

Právě tuto představu mám na mysli, když hovořím o tom, že školsky nezralé dítě nedostojí hned prvnímu vážnějšímu požadavku společnosti a proto si myslím, že by odklad školní docházky mohl být jistým zdrojem stigmatizace takových dětí.

Poradna, která je sama součástí školského systému, staví v hodnocení dětské školní zralosti právě na této zakořeněné představě. V expertním diskurzu se tato představa reprodukuje prostřednictvím odborné literatury například takto:

² Zde vidím zdroj jisté potenciální stigmatizace takových dětí.

³ To je v souladu s Jenkovým pohledem na rozvoj – viz poznámku 1.

„V moderní společnosti hodnota školního vzdělání, a tedy i prospěchu dítěte ve škole, neobyčejně vzrostla a celkové hodnocení dítěte jeho učiteli i rodiči úzce souvisí s tím, jak plní ve škole jejich očekávání.“ (Šturma, 1997: 225)

Jelikož je školní docházka povinná⁴, nejde jí nijak uniknout a dostává se tak na úroveň přírodní danosti⁵ stejně, jako požadavky na vstup do školy. Nic na tom zatím nemění ani to, že

„Pedagogický výzkum poskytuje stále více důkazů pro to, že se děti to, o čem učitelé tvrdí, že je učí, z velké části naučí z kreslených seriálů, náhodným pozorováním a především od sebe navzájem. Pokud se ve školách něco naučí, pak od svých vrstevníků a učitelé jsou v tom spíše na překážku.“ (Illich, 2000: 34)

Škola a Poradna

Vstup do první třídy je pro člověka jedním z důležitých okamžiků jeho života. Získává status školáka – prvňáčka. Odliší se tím od *děti* ze školky, které si „jen hrají“, začne dostávat domácí úkoly – má tedy svou práci a začne se učit pravidlům života ve společnosti. Ze všech hledisek je to jeho první vážná sociální role. Jsou na něj kladena očekávání a musí se snažit, aby je naplnil. A to se nejedná zdaleka pouze o dobré známky, zmiňované výše.

V tomto kontextu je zajímavé zmínit Matějčka (1991), který říká, že odkladem se dětem *prodlouží dětství*. Neboli od první třídy už člověk není dítětem (jako ve školce). Není ještě zdaleka dospělým, ale už není ani tak docela oním bezstarostným dítětem, které nemá žádné povinnosti a může si dělat co a kdy ho napadne. Mimochodem právě určitá „nadměrná“ dětskost je často důvodem návštěvy dítěte v Poradně, jak o tom hovoří zprávy o vyšetření:

Důvod vyšetření: ...dítě je hravé, nezralé; zvýšená hravost a nesoustředěnost u řízené činnosti...

Zde se dostáváme k roli Poradny v konstrukci „normálního“ prvňáčka. Opět stačí pohled na jazyk, který Poradna používá, abychom získali představu o tom, jak k dítěti přistupuje. Dítě tam totiž přichází na *vyšetření*. Nikoli na konzultaci, nebo pro radu (ačkoli jde do *Poradny*), ale na vyšetření. Všeobecně srozumitelné slovo, spojené s lékařstvím a nemocemi jasně naznačuje, že by s dítětem nemuselo být něco v pořádku. Je proto zapotřebí obrátit se na experty, kteří provedou kvalifikované vyšetření a pak na základě výsledků doporučí nebo nedoporučí odklad školní docházky. Poradna je v tomto smyslu nejen místem expertního posouzení dítěte, ale především nástrojem školy, který jí v případě školních zralostí pomáhá předcházet problémům s dětmi, které nezapadají do její koncepce „normálního dítěte“ (paralela s Britskými SAT).

Dítě zralé

„Dovede přijmout nezávisle na něm daný program vyučovacího dne a podřídí se rytmu vyučovacích hodin. Důležitá je schopnost sebeřízení: umět kontrolovat okamžité nápady a impulzy a delší dobu vědomě zaměřovat pozornost žádoucím směrem i k podnětům, jež samy o sobě nejsou lákavé svou novostí či proměnlivostí.“ (Šturma, 1997: 229, zvýraznění dodáno)

Tato definice školsky zralého a tedy „normálního“ dítěte je důkazem z praxe pro mnohá teoretická tvrzení. Například Ivan Illich (2000) hovoří o tom, že škola má různé latentní funkce, mezi nimiž jmenuje na prvním místě dohled. Podle Illiche je škola místem, které produkuje dětství tak, že podrobuje své autoritě (respektive autoritě učitelů) určitý okruh lidí,

⁴ Což vyplývá právě ze zmiňované představy.

⁵ Opět Naturalizing - viz poznámku 1.

který je daný jejich věkem. Tito lidé jsou nazýváni dětmi. A „Kdyby neexistovala povinná vzdělávací instituce vztahující se k určitému věku, byla by výroba dětství zastavena.“ (tamtéž, 34) Definice školsky zralého dítěte z předcházejícího odstavce dává Illichovi do velké míry za pravdu. Hovoří o dítěti snadno disciplinovatelném, nikoli vzdělavatelném. Či možná ještě přesněji: tyto dva pojmy spojuje v jeden. To koresponduje s představou *konstrukce dětství* skrze školský systém, zmíněnou výše a výstižně shrnutou takto: „Bez škol by neexistovalo celosvětově rozšířené dětství ani dusivá atmosféra školních učeben.“ (Illich, 2000: 37)

Pokud škola „vyrábí“ dětství skrze (mimo jiné) disciplínu, je na místě zamyslet se nad tím, jakým způsobem děti disciplinuje a jak tyto praktiky promítá do požadavků na školní zralosti, jak naznačuje definice zralého dítěte.

Podle Foucaulta se během 17. a 18. století staly disciplíny formami ovládnutí. Lidské tělo bylo podrobeno disciplíně a moci již dříve, ale teprve spojením užitečnosti a poslušnosti se z disciplíny stal efektivní nástroj ovládnutí. Disciplína se uplatňuje mimo jiné skrze uzavírání jedinců ve funkčně rozčleněných prostorech a analýzu jejich individuální výkonnosti v rámci celku. (Foucault, 2000) V moderní škole se všechny tyto principy dají nalézt také. Děti jsou rozmístěny ve třídách, sedí v lavicích a pod dohledem učitele jsou pravidelně vyučovány podle rozvrhu hodin, jednoho z nejdůležitějších nástrojů disciplíny (James, 2002) a jejich znalosti jsou pravidelně testovány, takže jsou navzájem snadno porovnatelné. Dalším nástrojem disciplíny je podle Foucaulta (2000) umění trestat, které „zavádí nátlak ke konformitě, jež má být realizována.“ (tamtéž, 260) A tedy je prostředkem k *normalizaci*.

„Skrze disciplíny se objevila moc Normy. [...] Normální se ustavilo jako princip donucování při učení spolu se zavedením standardizovaného vzdělání...“ (Foucault, 2000: 261) Standardizované vzdělání, které konstruuje dětství, opravdu často sahá po normalizaci. A používá k tomu další nástroj, o kterém Foucault hovoří – zkoušku.

„Zkouška se [...] otevírá dvěma korelativním možnostem: konstituování individua jako popsateľného, analyzovateľného objektu, nicméně nikoli jeho redukováním na „specifické“ znaky, jak to činili přírodovědci v případě živočichů, nýbrž udržováním jeho jedinečných rysů [...] pod dohledem permanentního vědění; a na druhé straně konstituování srovnávacího systému, který dovoluje měření globálních jevů, popis skupin, charakterizaci kolektivních faktů, odhadování individuálních odchylek ve vztahu k druhým, jejich rozmístění v dané „populaci“.“ (Foucault, 2000: 269-270, zvýraznění dodáno)

Zkouška tedy činí z jedince jednak „případ“ popsáný svými odchylkami a jednak objekt moci. A první zkouškou, kterou škola po dětech požaduje, je právě test školní zralosti. Dítě je v poradně „vyšetřeno“ – stává se tedy „případem“, charakterizovaným svými „odchylkami“ a jeho výsledky jsou vystaveny porovnání s normou. Pro sociologa je zajímavé, že ačkoliv je test školní zralosti *pouze* testem připravenosti ke školní docházce do takové školy, jakou vytvořila naše společnost, díky moci zkoušky a síle normy a díky skutečnosti, že školní docházka je povinná, dostává tento test neprávem charakter jakéhosi univerzálního testu připravenosti ke vstupu do života (viz výše).

Podívejme se na to, co Poradna ve své zprávě hodnotí: sociální kontakt, pozornost, řeč, znalosti, percepčně-motorické funkce, laterální a průběh vyšetření. Hodnocení dítěte se podle mého názoru odehrává na dvou rovinách: Nejprve jsou to vlastnosti, u kterých je na první pohled jasné, že jsou pro školu důležité, ale myslím si, že neevokují hodnocení dítěte z jiných aspektů. Takové jsou ve zprávách zmiňovány následovně:

...méně ochotná ke spolupráci; zadané úkoly přijímá, snaží se; ochotně spolupracuje; pozornost krátkodobá, snadno odklonitelná; pozornost výrazně kolísavá; ochotně se podřizuje...

Podle mého názoru jsou to vlastnosti, které přesně zapadají do Foucaultovského konceptu školy jako místa dozoru, kázně a disciplíny. Výše uvedená definice zralého dítěte klade důraz na podřízení se rozvrhu a schopnost sebekázně⁶. Poradenská zpráva hodnotí právě ty vlastnosti, které jsou k tomu potřebné. To potvrzuje slova Ivana Illiche (2000), který říká, že skrytým poselstvím školy je to, že mimo jiné učí člověka poslušnosti vůči disciplíně.

Druhým hodnoceným okruhem jsou stránky vývoje, které jsou pro školu také podstatné, ale zároveň mají mnohem větší hodnotící charakter i ve vztahu mimo školu:

Okruh znalostí menší; Slovní zásoba dobrá; Sociální informovanost průměrná, dítě má přiměřené znalosti; Okruh znalostí omezený, slovní zásoba slabá...

Zde se již objevuje mnohem explicitnější hodnocení dítěte, které se však nevztahuje přímo na školu a začíná být normativní i co se běžného života týče. Dále se již setkáváme se silou normy:

Kresba lidské postavy neodpovídá věkové normě; Okruh znalostí přiměřený věku; okruh poznatků nadprůměrný; (zvýraznění dodáno)

Ke zodpovědnosti za potomkovu nedostatečnou připravenost mohou být voláni ke zodpovědnosti i jeho rodiče:

Sociální informovanost nízká, vlivem méně podnětného výchovného prostředí. Paměťové funkce zatím málo rozvíjeny.; Prostorová orientace neovládnutá, nenacvičená. (zvýraznění dodáno)

Šturma (1997) k tomu dodává, že „Zejména pro děti z rodin s nižším výchovným standardem a menší podnětností představuje předškolní příprava významnou pomoc.“ (tamtéž, 231) Neboli ani školka není tak úplně místem odpočinku, zvláště pokud rodiče nedokáží dítě vychovávat „žádoucím směrem“. Tedy tak, aby splnilo *přiměřené* nároky školy (Matějček, 1991).

V této rovině se již podle mého názoru výrazně odpoutáváme od požadavků školy a dostáváme se k tomu, co jsem zmiňoval výše. Jazyk zprávy o připravenosti dítěte vstoupit do současného systému vzdělávání je spíše jazykem hodnotícím dítě celkově, jako člověka a v porovnání s ostatními. Přitom se nejedná o nic jiného, než zda dítě bude schopné pracovat ve škole samostatně a po dostatečně dlouhou dobu, jak ilustrují ukázky z hodnocení průběhu vyšetření:

Chlapec instrukce k úkolům pochopil až po opakování. Pracoval pak samostatně, pomalým tempem.; Po chvíli byla ochotná ke spolupráci, ale v úkolových situacích selhávala, nechápala dobře instrukce.; Ochotně spolupracuje po celou dobu vyšetření; Instrukci k úkolům se nedrží, je nesamostatný, úkoly nedokončí.

Pokud poradna odklad doporučí, dítě zůstane ve školce, nacvičuje ty věci, které mu dělaly problémy a v mnoha případech za rok do školy nastoupí. Kromě toho tam má výhodu jednoho roku navíc. Pokud se dají nedostatky za rok odstranit a navíc je dnešní první třída srovnatelná se třídou druhou před 120 lety (Šturma, 1997), pak bychom možná museli většinu tehdejších prvňáčků dát odklad a naopak dnešní děti by tehdy mohly do školy nastoupit bez problémů, přestože je dnešní expertní systém označil za „nezralé“. Právě tento umělý charakter hranice

⁶ Sebekázeň podrobně rozebírá Foucault (2000) ve své známé analýze Benthamova Panopticonu.

mezi „dítětem“ a „prvňáčkem“, zastřený vědeckým přístupem a odborným jazykem, je tím pravým objektem zájmu pro sociologii.

Nadané děti

V tomto ohledu je zajímavé se ještě na závěr podívat na opačný konec spektra – totiž na děti, které mají ve škole také problémy (neboli se kterými má škola také problémy), ale které jsou naopak až příliš „nadprůměrné“. Jsou to takříkajíc nadané děti. Tyto děti projevují „Předčasné intelektové aktivity“ (materiál Poradny), mají nějaké „výjimečné nadání“ a proto si prý zaslouží větší pozornost a péči.

Zajímavé je, jaké problémy s takovými dětmi jsou: „chtějí se věnovat svým zájmům“, nezajímají se o to, o co by se „zajímat měly“ a zajímají se o to, o co by se ještě „zajímat neměly“. Bývají méně komunikativní, nerespektují autority, mají „nižší schopnost socializace“. (materiál Poradny) Tedy jsou z *hlediska školy* takřka stejně problémové jako děti „nezralé“, ale navíc mají tu nevýhodu, že by se odkladem školy o rok jejich situace možná ještě zhoršila. Matějček říká, že dítě inteligentní by odklad mít nemělo, protože by „ve škole „nebylo učeno“, a nebylo by tedy přiměřeně, tj. zdravě, fyziologicky zatěžováno.“ (Matějček, 1991: 118) Ne, že by se nudilo, protože „K vysoké inteligenci patří určitá invence, takže takové děti se ve škole dovedou obvykle samy zaměstnat a nenudí se.“ (tamtéž) S trochou štěstí pak také nevyrušují.

Takovéto „nadané“ děti „se vyhledávají proto, aby se jim poskytnuly podmínky, které obohacují a podporují rozvoj jejich potenciálu.“ (materiál Poradny) Měly by být vzdělávány tak, že budou brány jako „subjekt výchovy, nikoli jako objekt – je podporována jejich vlastní aktivita a iniciativa, vnější řízení omezeno na nezbytně nutnou míru.“ (tamtéž) Učitelé by měli „znát individuální zvláštnosti dítěte, což je předpokladem rozvoje osobnosti a předcházení problémům ve škole.“ (tamtéž) Nadané dítě tedy potřebuje kvalitní a podnětnou výuku, praktické zkušenosti, pozitivní příklady, citovou podporu a motivační pochvalu. (tamtéž) To je však patrně tím, co si pro své dítě přejí od školy asi všichni rodiče. Jak děti „nadaných“, tak „normálních“ a určitě i těch „podprůměrných“. Otázkou tedy zůstává, zda „normální“ škola „normálním“ dětem toto všechno zajišťuje, nebo ne. Protože pokud ano, pak diskriminuje děti na obou koncích spektra. A pokud ne, je otázkou, kdo potřebuje takovéto „výhody“ více a zda by to nediskriminovalo děti „normální“.

Nejzajímavější je ale na nadaných dětech to, že některé děti, které se nevejdou do normy škola přesto přijme a navíc jim věnuje zvláštní péči, zatímco některé nechá ještě rok čekat. Rodiče dětí, které dostali odklad by jistě zajímalo, zda by s nadstandardní péčí, věnovanou dětem nadaným, nemohly chodit do školy i jejich „nezralé“ děti. Možná že ano, ale norma je nejvíce diskriminující právě na onom „slabém“ konci.

Závěr

Pokusil jsem se podívat na působení Poradny v oblasti školních zralostí ze sociologické perspektivy a poukázat na některé zajímavé aspekty této problematiky. Samozřejmě neobviňuji Poradny nebo školy z cílené diskriminace některých dětí a také neříkám, že každé dítě, které dostává odklad, by mohlo bez problémů chodit do školy. Mým cílem v této práci bylo zdůraznit některá fakta, která nejsou podle mého názoru součástí obecného diskurzu a právě proto jsou sociologicky zajímavá. Snažil jsem se je dát do kontextu s teoriemi renomovaných autorů, které podle mého názoru podporují mé závěry. Tím hlavním je to, že se Poradna coby expertní organizace podílí na produkci dětství skrze školní zralosti, které se ale nevztahují k dětství, nýbrž k Foucaultovskému a Illichovskému modelu školy. Sociální charakter školní zralosti je však zakryt „naturalizací“ a expertním diskurzem, takže vzniká

dojem, že současná podoba školy a jejích požadavků na děti je „přirozená“ a tedy jediná možná. Školní zralost je tedy typickým příkladem sociálního konstruktů.

Tuto skutečnost si možná uvědomují i samotní experti, i když toto poznání prezentují jako výsledek moderní vědy a zmiňují ho pouze okrajově, mimo sociologický rámec, jako příslib do budoucna a (zatím) bez valné odezvy: „Postupně se dochází k poznání, [...] že školu je nutno budovat pro děti, a nikoli obráceně – tedy s respektem k jejich potřebám a možnostem.“ (Šturma, 1997: 231)

Použité zdroje:

Foucault, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin

Illich, Ivan. 2000. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon

James, A. - Jenks, Ch. and Prout, A. 2002: "Childhood in Social Space"s. 37-58. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity

James, Alison – James, L. Adrian. 2004. *Constructing Childhood*. New York: Palgrave Macmillan

Jenks, Ch. 1996. *Childhood*. London and New York: Routledge.

Lipovetsky, G. 1999. *Soumrak povinnosti*. Praha: Prostor

Matějček, Zdeněk. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN

Šturma, J. 1997. „Školní zralost a její poruchy“ in: Říčan, Pavel, Krejčířová, Dana a kol. 1997 *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, třetí vydání

Nepublikovaný neoficiální informační materiál Poradny o nadaných dětech.

Anonymizované zprávy o vyšetření školní zralosti.