

TICHÉ PARTNERSTVÍ: VZTAHY MEZI RODIČI A UČITELKAMI NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

SILENT PARTNERSHIP: RELATIONS BETWEEN PARENTS AND FEMALE TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

KLÁRA ŠEĎOVÁ

Abstrakt

Tento text představuje empirickou studii, jež se na základě dat z kvalitativního výzkumného šetření mezi rodiči a učitelkami prvního stupně základní školy snaží popsat podoby interakce a komunikace mezi rodinou a školou. Specificky se přitom zaměřuje na skupinu rodičů se socioekonomickým statusem odpovídajícím střední třídě, kteří jsou učitelkami vnímáni jako dobří a spolupracující rodiče. Vykresluje strategii tichého partnerství, jež spočívá v podřízení se očekáváním učitelek za účelem dosažení vlastních cílů.

Klíčová slova

rodina, škola, spolupráce, zapojování, partnerství

Abstract

Based on a qualitative research with parents and primary school (6–10) female teachers, this text is an empirical study endeavouring to disclose the forms of interaction and communication between the family and the school. The group of parents representing the economic status of the middle-class, who are perceived by female teachers as good and cooperative parents, is specifically focused on. Described is their strategy of silent partnership which typically makes parents conform to teachers' expectations in order to achieve their own objectives.

Keywords

family, school, cooperation, involvement, partnership

Ve věku šesti či sedmi let vstupují děti v České republice do systému povinného vzdělávání. První školní den je v životě většiny rodin vnímán jako významný, rodiče přivádějí nastrojené dítě do školy a tam jej odevzdávají do rukou učitelů. Přestože po slavnostním zahájení odcházejí a samotného vyučování se nadále neúčastní, zůstávají rodiče po dlouhou dobu ve školním životě dítěte zcela zásadně přítomni. První stupeň počítá s poměrně vysokou mírou rodičovské participace a lze říci, že školou – minimálně v několika prvních letech – prochází dítě v tandemu se svými rodiči.

Cílem této studie je prozkoumat vztahy mezi učiteli a rodiči jejich žáků na prvním stupni základní školy.¹ Jde o téma, které je jednou z důležitých součástí současného pedagogického diskurzu. Klade se důraz na vzájemnou spolupráci a předpokládá se, že zvýšená míra vzájemného kontaktu pozitivně ovlivňuje školní dráhu a obecně školní život dítěte (srov. Christenson, Sheridan, 2001).

Není od věci připomenout, že jde o problematiku silně navázanou na otázku rovnosti šancí. Když americký sociolog James Coleman publikoval v šedesátých letech minulého století slavnou studii, jež ukázala, že sociální a rodinné zázemí má rozhodující vliv na výsledky dítěte ve škole a na jeho další profesní kariéru, začalo se s hledáním léku na tuto bolest (v kontextu americké ideologie meritokracie obzvláště citelnou). Spolupráce mezi rodinou a školou se stala jedním z leitmotivů nastartované debaty. Coleman (1988) totiž rozdíl ve vzdělávacích výsledcích přičítal rozdílnému sociálnímu kapitálu, jímž rodiny s různým socioekonomickým statusem disponují. Sociální kapitál přitom definoval jako faktor vztahů mezi lidmi, v našem případě jde o míru pozornosti a pomoci, kterou rodiče věnují dětem.² Coleman vnímal sociální kapitál spíše jako vlastnost skupin než jednotlivce a domníval se, že tento kapitál je vysoký v těch skupinách, kde je přítomná vysoká míra vzájemných závazků a očekávání, kde se uplatňují efektivní normy a sankce a kde jsou průchodné a funkční komunikační kanály. Všechny tyto aspekty lze vztáhnout na takovou školu, kde spolu rodiče a učitelé vydatně komunikují, jsou propojeni hustým předivem expektací a obligací a jednání mimo jejich rámec je sankcionováno.³ Co je důležité: Coleman (1988) se domníval, že sociální kapitál je možné navyšovat. V jeho pojetí tak spolupráce mezi rodinou a školou představuje způsob posilování sociálního kapitálu, a tím vede ke zlepšování školních výsledků dětí.

¹ První stupeň volím proto, že zde je komunikace mezi rodinou a školou nejintenzivnější a je jí připisován největší význam (Rabušicová a kol., 2004).

² Jde tedy o jiné pojetí sociálního kapitálu, než jak jej známe z prací Pierra Bourdieu (srov. Bourdieu, Passeron, 2000).

³ Efektivnímu dodržování norem napomáhá podle Colemana nejenom kontakt mezi rodiči a učiteli, ale také vzájemný kontakt mezi rodiči.

Colemanova práce našla celou řadu pokračovatelů, kteří tuto tezi dále rozvíjeli. Epsteinová (in Epstein, Sanders, 2000) formulovala typologii rodičovského zapojení, jež potom posloužila jako základ pro empirický výzkum míry spolupráce mezi rodinou a školou a jejích efektů. Uvedená typologie zahrnuje šest položek: (1) posilování rodičovských dovedností;⁴ (2) komunikace mezi rodiči a školou; (3) dobrovolná práce rodičů ve škole; (4) domácí učení rodičů s dětmi; (5) rodičovská účast na rozhodování ve škole; (6) spolupráce se širší komunitou. Mnoho výzkumů se následně snažilo potvrdit tezi, že vyšší míra spolupráce rovná se vyšší školní úspěšnost (srov. Sanders, 1998; Christenson, Anderson, 2002; Simon, 2001), což se opakovaně podařilo. Epsteinová (1986) se zároveň zabývala tím, do jaké míry se učitelé snaží rodiče k vyšší spolupráci povzbuzovat a jak jsou zprávy, které v tomto ohledu vysílají, rodiči percipovány. Dospěla k závěru, že pokud učitel věnuje vztahům mezi rodinou a školou skutečné úsilí a vnímá je jako svoji prioritu, vnímají participaci jako svoji obligaci i rodiče s nižším socioekonomickým statutem.

Od devadesátých let minulého století se celá debata, alespoň v západní Evropě a v USA, poněkud posouvá. Vztahy mezi rodinou a školou přestávají být nahlíženy utilitaristicky jako cesta ke zlepšení výsledků dítěte a začínají být chápány jako součást rodičovských práv a vztahovány k principům občanské společnosti (srov. Rabušicová, 2004). Namísto rodičovského zapojování (involvement) se klíčovým pojmem stává partnerství (partnership). To je definováno jako sdílení moci a odpovědnosti mezi rodinou a školou, sdílení společných cílů, zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání (Bastiani, 1993). Oproti víceméně operacionální definici zapojování (viz výše uvedených šest typů podle Epsteinové) je definice partnerství zjevně mlhavější a spíše normativní (ve smyslu vytýčení ideálu) než popisná. Odpovědět na otázku, do jaké míry je ve školském terénu rozšířeno takto konceptualizované partnerství mezi rodinou a školou, proto není jednoduché.

V našich podmínkách výzkum Rabušicové a kol. (2004) provedený pomocí dotazníků distribuovaných zástupcům reprezentativního vzorku českých škol ukázal, že podle učitelů vykazuje rysy partnerského přístupu přibližně třetina rodičů. Jde přitom spíše o partnerství se zřetelem k prospěchu vlastního dítěte než se zřetelem k prospěchu školy. Mnohem výše však v uvedeném výzkumu skóroval princip zákaznický, k němuž podle respondentů inklinuje 80 % rodičů. Tento princip se vyznačuje tím, že rodič volí školu a učitele podle svého uvážení a trvá na tom, aby mu byl poskytován kvalitní servis (včetně servisu informačního). Spíše než o vzájemnost zde jde akcent na povinnosti školy vůči rodičům. Co se týče vzájemných vztahů, mají tedy učitelé pocit, že rodiče mají tendenci více brát než sami dávat.⁵

⁴ Např. rodičovské vzdělávání a jiné aktivity na podporu rodiny.

Uvedený výzkum každopádně indikoval, že někteří rodiče jsou ve školách vnímáni jako partneři, a partnerství mezi rodinou a školou tím pádem existuje minimálně v rovině ne zcela naplňované potence. Ukázal však také, že ve 22 % jsou rodiče vnímáni jako problematictí, nejčastěji proto, že jednají příliš nezávisle na škole. Je tedy zřejmé, že mezi učiteli existuje představa „dobrého“ rodiče, který spolupracuje, a rodiče problematického, který se spolupráci vyhýbá a blokuje ji.

Cílem této studie je prozkoumat vztahy mezi školou a rodiči, kteří jsou vnímáni jako dobří a spolupracující. Důvodem této volby je fakt, že vztahy mezi rodinou a školou jsou opakovaně shledávány jako nedostatečně silné a uspokojivé (srov. Rabušicová, Pol, 1996; Rabušicová a kol., 2004), a proto může být užitečné nahlédnout je v jejich „nejlepší možné“ podobě. Dílčím záměrem je na základě empirických dat naznačit odpověď na otázku, do jaké míry odpovídá žitá realita současné české školy konceptům zapojování či partnerství.

Přitom je třeba si uvědomit, že jak podotýká Vincentová (2000), soudobá představa o dobrém rodiči není sociálně neutrální, nýbrž je utvářena na pozadí výchovné praxe rodičů ze střední třídy, jež je vnímána jako norma. Jak již bylo naznačeno výše, důležitost socioekonomického statusu rodiny byla opakovaně empiricky doložena, a to jednak v rovině vlivu na školní výsledky dítěte (u nás nejnověji např. Matěju, Straková, 2006), jednak v rovině odlišně utvářených vztahů a postojů ke škole a učitelům. Děti ze střední třídy prospívají lépe a jejich rodiče si vytvářejí těsnější vztah se školou.

Americká socioložka Annette Lareauová (1989) ve své klasické práci zkoumala odlišné podoby zapojování rodičů do elementárního vzdělávání ve škole, kterou navštěvovaly středostavovské děti, a ve škole, kterou navštěvovaly děti dělnické. Ačkoliv obě školy nabízely rodičům přibližně stejné množství příležitostí ke komunikaci a spolupráci, rodiče ze střední třídy se zapojovali mnohem častěji.⁶ Zároveň byli v komunikaci s učiteli daleko uvolněnější a přátelštější, přitom se k nim však ve výzkumných rozhovorech vyjadřovali kritičtěji. Středostavovští rodiče dále měli daleko více kontaktů mezi sebou navzájem a byli s to efektivně získávat informace týkající se školy a výuky z různých zdrojů. Ve výsledku jim tyto charakteristiky umožňovaly v mnohem vyšší míře než dělnickým rodičům kontrolovat vzdělávací dráhu svého dítěte a pomáhat mu při akademickém vzestupu.

⁵ Dotazníky byly distribuovány rovněž zástupcům rodičů, a to s velmi podobnými výsledky (39 % u partnerského přístupu, 79 % u přístupu zákaznického). Rodiče ovšem nehodnotili sebe osobně, ale rodičovskou populaci jako takovou.

⁶ Lareauová (1989) uvádí 60% účast na třídních schůzkách a 3% účast na dobrovolnických aktivitách na dělnické škole, oproti 100% účasti na třídních schůzkách a 40% účasti na dobrovolnických aktivitách na škole středostavovské.

Studie Tomáše Katrňáka (2004), jež se koncentrovala na proces reprodukce vzdělanostního statusu v dělnických rodinách, přinesla podobné výsledky v našem kontextu. Zatímco vysokoškolsky vzdělaní rodiče udržují tzv. soudržný vztah se školou, dělnické rodiny jsou jako „volně plovoucí zátky“ (Katrňák, 2004) – rodiče neprojevují zájem o školu, mají nízké nároky na dítě, nesnaží se příliš ovlivňovat jeho vzdělávací kariéru a mají za to, že příprava do školy je věcí dítěte samotného.

Je zřejmé, že všechny body v trojúhelníku *socioekonomický status rodiny – vztahy se školou – výsledky dítěte* jsou vzájemně provázány. Mnozí autoři, mezi něž patří výše citovaný Coleman či Epsteinová, proto formulují logický závěr, že zvýšená míra spolupráce mezi rodinou a školou může překonat handicap daný nižším socioekonomickým statusem rodiny. Toto stanovisko však není přijímáno jednoznačně. Zaznívají hlasy, že spolupráce mezi rodinou a školou sice posiluje školní úspěšnost dětí, avšak pravděpodobnost, že se do ní zapojí dělničtí rodiče, je mnohem nižší, než že se zapojí rodiče ze střední třídy. Ve výsledku tedy důraz na spolupráci mezi rodinou a školou ještě více rozevírá pomyslné nůžky. Děti zvýhodněné svým sociálním původem jsou znovu zvýhodněny tím, že jejich rodiče ve zvýšené míře vstupují do interakcí se školou.⁷ Podle De Carvalho (2001) je povolávání rodičů jako partnerů školy a paralelních vzdělávatelů konzistentní s pedagogickým étosem střední třídy, případně se vzestupnými projekty některých nízkopříjmových rodin. Většina rodin však není s to partnerský model naplnit, neboť nezdědily a nejsou schopny vyprodukovat kulturní a sociální kapitál, který by mohly směřovat v kontaktu se školou.⁸

Studie si neklade za cíl rozhodnout tento spor, nýbrž na základě dat z kvalitativního výzkumného šetření jednoduše popsat vztahy mezi angažovanými středostavovskými rodiči a učitelkami jejich dětí na prvním stupni základní školy. Domnívám se, že zaměření na tuto skupinu pomůže doplnit výzkumy, které byly podobným způsobem v České republice realizovány – jde jednak o Katrňákov výzkum dělnických rodičů (2004), jednak o starší práce Štecha a Viktorové (1995; 2001), v jejichž centru stály především rodiny dětí s problematickým prospěchem či kázní.

⁷ Dobrou ilustrací tohoto tvrzení je výše citovaná studie A. Lareauové (1989).

⁸ Tento pohled je samozřejmě daleko více kompatibilní s tím, jak koncept sociálního a kulturního kapitálu rozpracoval Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2000) než s optimistickým pojetím Colemanovým (viz výše). Zatímco u Colemana je sociální kapitál nástrojem změny společenského postavení, Bourdieu jej chápe jako nástroj reprodukce a transmise privilegií dominantních společenských vrstev.

Metodologie empirického šetření

Aby bylo možné odpovědět na otázku, jaká je podoba vzájemných vztahů mezi učitelkami⁹ a rodiči dětí, bylo nutné získat výpovědi obou stran. Oslovila jsem proto všechny učitelky druhé a třetí třídy jedné brněnské základní školy¹⁰ a požádala je o účast ve výzkumu s tím, že kromě nich zahrnu do výzkumu také dvě rodiny z každé třídy. Z celkového počtu pěti učitelek čtyři souhlasily s participací na šetření.

Se všemi učitelkami jsem provedla hloubkový rozhovor v trvání kolem šedesáti minut. Jádrem dotazování byla vždy otázka, jak si představují dobrého rodiče, a dále otázka, jak se domnívají, že si rodiče představují dobrou učitelku. Dále jsem se ptala na formy komunikace s rodiči a na požadavky, které na rodiče kladou. Všechny rozhovory proběhly v kabinetech respondentek, byly nahrávány na diktafon a následně přepsány.

Výběr rodičů jsem konzultovala s učitelkami, ne však do té míry, že bychom se domluvily na konkrétních rodičích, spíš jsme obecně identifikovaly skupinu rodin, které by odpovídaly mým kritériím. Fakt, že jde o rodiny příslušející ke střední třídě, se vynořil až sekundárně. Původně jsem měla prostě v úmyslu studovat dobré či uspokojivé vztahy mezi rodinou a školou. V průběhu sestavování vzorku jsem si však uvědomila, že jsem stále znovu naváděna ke středostavovským rodinám, a rozhodla jsem se tento fakt přijmout a zahrnout jej do svého výzkumného plánu.¹¹

Následně jsem začala s oslovováním rodičů. Byla jsem rozhodnuta získat osm rodičovských párů, po dvou z každé třídy. Přítomnost obou partnerů jsem považovala za důležitou, neboť jsem chtěla získat pohled obou rodičů, nikoliv jen matek, které často ve výzkumech týkajících se školy za rodinu vystupují. Ve třech rodinách jsem byla odmítnuta, ostatní vytipovaní respondenti s výzkumem souhlasili. V jednom případě proběhl rozhovor bez přítomnosti otce dítěte, neboť šlo o rodinu ve fázi rozluky. Rodičovský vzorek tedy tvoří osm žen a sedm mužů se zaměstnaneckým statutem odpovídajícím střední třídě. Z těchto patnácti respondentů mělo devět vysokoškolské vzdělání, zbylí respondenti (častěji ženy) měli vzdělání středoškolské.

⁹ Jestliže střídám označení učitel a učitelka, je tomu tak proto, že i když na prvním stupni vyučují ženy i muži (i když ti v mnohem menší míře), všech pět vyučujících v dané škole bylo ženského pohlaví. Budu proto dále o svých respondentech referovat jako o učitelkách.

¹⁰ Chtěla jsem získat rodiče v nejranější fázi školní docházky dětí, první třídu jsem však vyloučila, neboť jsem měla za to, že míra obeznámenosti rodičů s učitelkou může být dosud nízká.

¹¹ To samozřejmě neznamená, že by ve zvolených třídách neexistovali dělničtí rodiče, které by učitelky vnímaly jako spolupracující a podpůrné.

Rozhovory trvaly šedesát až devadesát minut, ve všech případech proběhly v domácnostech respondentů. Dotazování bylo inverzní k dotazování u učitelek: ptala jsem se, jak si představují dobrého učitele a jak se domnívají, že si učitelky představují dobrého rodiče. Následně jsem se dotazovala na formy komunikace s učitelkami a na požadavky, které na ně učitelky kladou. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány.

Analýza dat proběhla za použití softwaru ATLAS.ti. Data byla nejdříve volně okódována a seskupena do kategorií. Další analýza byla především komparativní – porovnávala jsem členy rodičovských párů, rodiny mezi sebou navzájem a především skupinu rodičů a skupinu učitelek. Záhy se vynořily poměrně silné vzorce, které byly oběma skupinám aktérů společné a podle nichž organizují vyložení výsledků.

Vzájemná očekávání a jejich percepce

Vztahy mezi rodiči a učiteli se odehrávají na půdorysu určitých typických interakčních vzorců. Řčeno s Ervingem Goffmanem (1967) jsou základem těchto vzorců explicitní i implicitní očekávání obou skupin aktérů. Učitelé stejně jako rodiče vztahují ke svým protějškům jistá očekávání (expektace) ohledně jejich chování a naopak nesou určité závazky (obligace) plynoucí z expektací druhé strany. Jakkoliv spontánní a neočekávaná se určitá interakce může zdát, její předivo vždy tvoří určitá pravidla chování, jimž obě strany nějakým způsobem rozumějí. Každé pravidlo znamená expektaci pro jednu stranu a obligaci pro stranu druhou – účast na třídních schůzkách kupříkladu představuje expektaci učitele a obligaci rodiče.

Co očekávají učitelky od rodičů? Na otázku, kdo je dobrý rodič, odpovídá paní učitelka Smrčková následujícím způsobem: „*O dítě se dobře stará, no, tak posílá ho do školy, je upravený, je čistý to dítě, má svačiny, že, má přezůvky, má všechno v aktovce nachystané, málo zapomíná, protože rodiče se o to i tak starají, že to je samozřejmě, když jim to přichystají do té aktovky nebo to zkontrolují.*“ Tato citace je velmi reprezentativní, neboť velmi podobným způsobem popisují dobrého rodiče i ostatní učitelky. Je to ten, kdo připraví svačinu, obalí sešity a sjedná pořádek v aktovce. Takto pojatá materiální péče je pro učitelky indikátorem zájmu rodiče. Podobným způsobem fungují také podpisy úkolů a zápisů v deníčku či žákovské knížce.¹² Vidíme, že nároky učitelek na dobrého rodiče nejsou vysoké a netýkají se příliš jádrové činnosti školy, tedy vzdělávání a učení. Dokonce i diskurz o domácích úkolech se vede v intencích dohléd-

¹² Podepisování úkolů a zápisů udávaly jako jednu ze základních rodičovských činností (s různou mírou ultimativnosti) všechny čtyři učitelky ve vzorku.

nutí na práci dětí. Učitelky nepředpokládají, že by se rodiče s dětmi doma nějak intenzivně učili. Paní učitelka Břízová na otázku, zda děti z její třídy dělají úkoly s rodiči, nebo samy, odpovídá: „*Určitě samy, ten domácí úkol, já to mám jenom na procvičení. [...] Děti nezapomínají domácí úkoly. A to pochválím rodiče, no, jako že dohlédnou, a oni vždycky: „A, to dělají děti samy.“ Takže asi jsou samostatné.*“

Respondentky často spontánně používaly termín spolupráce, ovšem v poněkud jiném významu, než jak je tento chápán v odborné literatuře. Slovy paní učitelky Jírovcové: „*Dobry rodič je ten, který spolupracuje, to znamená, který se zajímá, který podepisuje, který dbá jako já na to, aby to děcko nebrabalo, aby to bylo úhledné, vlastně pomáhá ve stejném duchu jako já. Ať se to dítě učí na jedničky nebo na dvojky nebo hůř, mně je to úplně jedno. Říkám, ani není důležitý, jak se to dítě učí, důležitý je, jestli ten rodič jako jde v mém duchu.*“ Jít v duchu učitele v tomto kontextu znamená potvrdit na domácí půdě požadavky školy a zajistit, aby byly splněny. Aby rodina takto fungovala, předpokládá jistou „poslušnost“ rodičů vůči učitelkám; v rozhovorech mnohokrát v různých subtilních podobách zazněl požadavek, aby se rodiče chovali podle představ učitelky. Paní učitelka Jedličková na otázku, kdo je dobrý rodič, odpovídá: „*No tak já bych to možná shrnula pod jedním slovem – vychovaný.*“¹³ Sečteno a podtrženo – nejsou důležité vlastnosti rodičů (intelligence, kognitivní kapacita, kultivovanost či zájmy), ale jejich ochota následovat učitelku. V tomto smyslu získané nálezy konvenují se závěry šetření realizovaných v devadesátých letech v pražských základních školách Štechem a Viktorovou (1995). Dobrý rodič nemusí být nutně zvláště aktivní,¹⁴ ale je na příjmu, což znamená, že využívá komunikačních příležitostí, ke kterým ho škola vybízí. Kromě podepisování zpráv od učitelky to obnáší především účast na třídních schůzkách. Paní učitelka Jírovcová o četnosti komunikace s dobrým rodičem říká: „*Ani nemusí tady často být. Když jsou třídní schůzky, tak tu je, dozví se, zeptá se, co potřebuje.*“ Pokud rodič na třídní schůzky nemůže přijít, očekává se, že se „omluví“, tedy dá signál, že je nadále dostupný a že spojení nebylo přerušeno.

Kromě tohoto velmi důležitého požadavku na soulad rodiny se školou zaznívá ve výpovědích respondentek ještě jeden leitmotiv – dobrý rodič neplí na známkách. „*Já si myslím, že správněj rodič nekouká na to, že dítě má dobrý známky,*“ tvrdí paní učitelka Smrčková. Tím se ovšem neříká, že by rodičům

¹³ Paní učitelka Břízová na tutéž otázku rozvíjí příhodu s výchovným podtextem: „*Já bych jako řekla, že takoví normální rodiče, slušní, no a že vždycky se nějak domluvíme, jo. Chodí na třídní schůzky, než vykáží na třídní schůzce. A to jednou opravdu teda přišel tatínek, ten se tam rozvalil a začal žvýkat. A tak jsem říkala, ne přímo k němu, o tom, že vedu děti k tomu, aby prostě v hodině tu žvýkačku nepoužívaly, že buď ji vyplivnou do koše, protože to já nesnáším opravdu.*“ *Tažatelka: „A co se potom stalo?“ Respondentka: „Tatínek šel a vyplivnul to do koše.“*

¹⁴ Paní učitelka Jedličková uvádí: „*Pozná se i podle toho, jaký je teda dobrý rodič, že se školou spolupracuje, ale zase tak úplně nevrhá do všeho.*“

mělo být jedno, jak se děti učí. Měli by se ale více zajímat o skutečný výkon dítěte, a nikoli o známku samotnou. Dobrý rodič, pokračuje citovaná učitelka, „*kouká, co umí to dítě*“. V zásadě si tímto tvrzením učitelky udržují svoji profesní autonomii. Mezi nejhorší možné prohrěšky rodičů totiž v jejich očích spadají pokusy o manipulaci se známkou. Paní učitelka Břízová uvádí: „*Asi by mě rozčítli tím, kdyby přišli s tím, že chtějí nějakou jinou známku. No to asi bychom si popovídali*.“ Přidává přitom příklad maminky, která s ní v tomto smyslu zkoušela vyjednávat. „*Já jsem odváděla děti do šatny, ona /maminka/ tam na ni /dceru/ už čekala, protože hned po škole chodí trénovat. Ona ta holčička odešla na oběd a děti už tam nebyly, tak jsem si s ní popovídala [...] Ta holka je dobrá, ale nesoustředěná a takhle zapomíná a ta maminka i na druhém stupni (v případě staršího syna) si vymraučuje, jako dost. Takže to je ten případ, co by chtěla i lepší známky, no. Tak říká: podívejte se, já jí dám tu jedničku, mně je to jedno, jestli tam dám jedničku nebo dvojku, ale já poškodím ji, ne sebe nebo Vás. Protože ona přestane pracovat. Jo a ona na to má, jo. Jenom se musí soustředit trochu více*.“ Příběh končí happyendem. Holčička dostala na vysvědčení dvojku, začala více pracovat a maminka uznala, že zvolený postup byl správný. Autonomie učitelky byla obhájena.

Také rodiče mají své představy o dobrém učiteli, respektive v případě prvního stupně o dobrém učitelce. Mezi rodiči panuje všeobecná shoda na tom, že je to profesionál, který naučí. Jak říká paní Sýkorová: „*Je sice bezškolý, že všichni umíme číst a psát, ale neumíme to vysvětlit. Takže umět to naučit ty děti, vysvětlit jim to. Aby to právě ty malý děti pochopily*.“ Ačkoliv jsou v tomto rodiče zcela zajedno, tato velmi rámcová představa není v jejich výpovědích dále rozpracovávána, k didaktickým kompetencím učitelek se blíže nevyjadřují. Schopnost naučit se v jejich pojetí spíše snoubí s dostatečnou mírou přísnosti. Jedním hlasem ovšem rodiče dodávají, že přísnost musí být kompenzována laskavostí (dobrý učitel musí střídat fáze uvolnění a disciplíny) a schopností porozumět dětem.

Lavírování mezi přísností a laskavostí není jedinou ambivalencí, která se v rodičovském diskurzu objevuje. Patrně ještě významnější je souběžný požadavek na spravedlivost učitele a zároveň na individualizovaný přístup k dětem. Také tento paradox zaznamenali ve svém materiálu rovněž Stanislav Štech a Ida Viktorová (2001).¹⁵ Zatímco požadavek na spravedlnost a stejné zacházení se vztahuje k celé třídě, paralelní požadavek na individualizovaný přístup, empatii a porozumění se vztahuje k vlastnímu dítěti. Rodiče velmi

¹⁵ Štech tento jev komentuje: „Zdá se nám, že zde vzniká v samotné řeči rodičů určitý paradox: škola je žádána, aby splnila především svou formálně institucionální roli. [...] Proto se má chovat normativně a uniformě, ke všem stejně. [...] Čím lépe však plní tento požadavek, tím méně může respektovat individuální potřeby dětí, aplikovat individuální přístupy, citlivě identifikovat specifické potřeby“ (Štech, Viktorová, 2001, s. 155).

pozitivně hodnotí, pokud mají pocit, že učitel jejich dítě zná a dokáže rozpoznat jeho zvláštnosti. Paní Sováková vysvětluje: „*Je pro mě brozně důležitý, když vidím, že učitel mluví o žákovi, o mém dítěti tak, že ho zná. Že ví, kde má ty nedostatky a kde má přednosti. A to je podle mě dobrý učitel, který o těch dětech ví.*“ Na otázku, do jaké míry třídní učitelka vyhovuje této představě, odpovídá: „*Ona /dcera/ ji tam vůbec nezlobí. Přesto ona /učitelka/ odhadla, že má takovej svůj rozum a že si nerada nechá říkat, co a jak má přesně dělat. Což ji samotnou překvapuje, tu učitelku, protože v té roli tam naše Lenka úplně nevystupuje, protože ona tam seká latinu, ona je skoro nejhodnější v té třídě. Nicméně toto ta učitelka vypožorovala, tak to mi přijde jako dobrá učitelka. A že z toho jako nemá problém, že ví, že děti jsou takový i makový, a nezaškatulkuje si ju, jako že je ta zlá nebo co nechce poslouchat, a nesnaží se mně vykládat, že by měla poslouchat, že bych ji měla zlomit.*“ V této citaci dobře zaznívá, o co rodičům jde. Chtějí, aby učitel dobře interpretoval vlastnosti dítěte a aby byl s to je přijmout.

V jiném ze svých textů ukazují Štech s Viktorovou (1995), jak rodiče problematických dětí svádějí s učiteli souboj o definici dítěte (a obecně o definici situace). Takový střet nemá pouze ideovou dimenzi, nýbrž i dimenzi velmi pragmatickou. V apelu na to, aby učitel zacházel s dítětem jako s jedinečnou bytostí (a přijal za svou rodinnou definici dítěte), je zároveň skryt požadavek, aby k jeho jedinečnosti přihlížel při zadávání a hodnocení školní práce. Tento požadavek však až na jednu výjimku¹⁶ nebyl ve sledovaných rodinách explicitně formulován. Přesto lze předpokládat, že je latentně přítomen, ale není k němu odkazováno přímo.

Učitelkám i rodičům jsem kladla také otázku, jak se domnívají, že je vidí druhá strana, a co od nich, podle jejich mínění, očekává. Ačkoliv respondenti – rodiče tvrdili, že jim učitelky žádné signály tohoto druhu nedávají, jejich vymezení toho, jak si učitelky představují dobrého rodiče, se docela dobře překrývá s vymezením samotných učitelek. Respondenti se domnívají, že budou posuzováni jako dobří rodiče tehdy, pokud budou o své dítě projevovat

¹⁶ Tuto výjimku představují Špačkoví, kteří se na jednu stranu pozastavují nad tím, že učitelka podle jejich mínění nespravedlivě zvýhodňuje slabší žáky, na druhou stranu by byli rádi, kdyby byl jejich syn (z motivačních a zdravotních důvodů) podobným způsobem podporován. Střet mezi požadavkem na spravedlnost a individualizované zacházení se zde vyjevuje poměrně zřetelně. Paní Špačková říká: „*Dát mu diktát první den po nemoci, kdy to děcko fakt ještě není úplně fit, tak mě to taky jako opravdu trochu zarazilo. A přijde mně, že i to známkování je trochu divný, když má jiný známkování u různých dětí.*“ Tazatelka: „*To si myslíš, že tak je, jo?*“ Paní Špačková: „*Bylo mně to vysvětleno, že je potřeba povzbudit i ty horší žáky. Přímou mně to bylo takhle vysvětleno, což mě trochu zarazilo. Protože vlastně bych řekla, že v tom případě ten náš Peťa vlastně už horší žák pomalu je. Protože tím, že furt mu dávala ty horší známky, jo, protože on byl ten lepší, tak najednou to děcko to přestalo bavit, protože nevidělo žádný cíl, když i ti žáci, kteří se vlastně učili v úvozkách bůř, tak dostávali stejny známky, jako proč by se učil.*“

přiměřený, avšak nikoliv přehnaný zájem, budou mu věnovat svůj čas a pokud budou před dětmi podporovat autoritu učitele. Pan Sovák to shrnuje: „*Já si myslím, že chtějí od rodičů možná výraznější spolupodíl na výchově a vzdělávání a hlavní problém spatřují v tom, že mnozí rodiče jako odloží dítě do školy s tím, že teda to dítě naučíte, že jo. Je to vaše starost. Takový větší zapojení, bych řekl, rodičů do procesu vzdělávání. A potom taky asi očekávají možná podporu ve smyslu jako autority těch učitelů, že, protože když ten rodič bude před dítětem tobo kantor kritizovat, tak to je takový dost blbý, že jo. No a taky asi očekávají, že se jim ty rodiče budou tím dětem víc věnovat, víc času jim věnovat.*“ Rodiče se mezi sebou liší v míře obeznámenosti s konkrétními požadavky učitelek, někteří například neznají pravidlo podepisování zápisů v deníčku, které přitom zdůrazňují všechny učitelky. V žádné z rodin však nedochází k tomu, že by rodiče něco záměrně dělali či nedělali proti vůli učitelky. Hlavní zprávu, totiž že mají „*poslouchat učitelku*“, pochopili zcela jasně. Pan Sýkora na otázku, jak si podle něj učitel představuje dobrého rodiče, odpovídá: „*No, aby nezlobil, no. A je to starší paní, konkrétně Smrčková, jo, tak přece jenom už je to dejme tomu zkušenější paní, už má nějaký náhled, tož aby měla všechno v pořádku, nikdo nezlobil a měla se dobře. Jo, tím pádem, prostě takový nějaký jako, že ti rodiče jí budou poslouchat, ano, nezapomeňte vyprat ty utěrky tam, ručníky, jo, že prostě jí takhle budou poslouchat a že prostě ty děcka budou prostě tak, jak si to představuje. To znamená, ty zásoby, nebo takový ty úkoly, jak ona ti řekne podepsat tady fixou čepicu. Jo, takže toto prostě když se jí plní, tak já si myslím, že ona je spokojená.*“

Oproti tomu pro učitelky bylo obtížné na otázku po rodičovských očekáváních odpovědět a v rozhovorech vykazovaly tendenci tuto otázku obejít.¹⁷ Všechny se s rodiči shodují pouze v tom, že dobrý učitel má být laskavý a má mít rád děti. To, že by se laskavost měla pojít s přísností, uvádí pouze paní učitelka Jedličková, paní učitelka Smrčková k tomu dodává, že dobrý učitel umí děti naučit. Tím byl repertoár dobrého učitele v jejich podání zcela vyčerpán. Jak vysvětlit skutečnost, že se rodiče tak pohotově orientují v očekáváních učitelek, zatímco učitelky mají o očekáváních rodičů jen mlhavou představu? Zřejmě je možné považovat to za indikátor skutečnosti, že se rodiče velmi významně vztahují k mínění učitelek a snaží se je odhadnout, zatímco učitelky se takto empaticky k přáním rodičů nestaví. Tomu by nasvědčoval i fakt, že se respondentky s různou intenzitou přikláněly k názoru, že dobrý učitel nemusí být mezi rodiči oblíbený. Mínění rodičů tedy nemá pro učitelky takový význam, a tudíž se je ani nesnaží předjímat. Znamená to, že expektace a obligace nejsou mezi oběma stranami rozloženy symetricky.

¹⁷ Obvykle uváděly, že nevědí.

Formy komunikace mezi rodiči a učitelkami

Komunikace mezi rodiči a učitelkami se realizuje v rámci několika typických kanálů, mezi něž patří především třídní schůzky, individuální osobní kontakt, agenda deníčku a žákovské knížky, telefonování či mailování a akce školy pro rodiče. Některé z těchto kanálů jsou formalizované, jiné se odehrávají ad hoc, některé jsou založeny na komunikaci tváří v tvář, jindy se rodič s učitelkou osobně nesetkávají.

Mezi formalizované příležitosti patří v první řadě třídní schůzky. Ve sledované škole mají tradiční podobu hromadného setkání učitele s rodiči, po němž podle potřeby následují individuální rozhovory učitele s jednotlivými rodiči. Rodiče z našeho vzorku na třídní schůzky bez výjimky docházejí, nejsou s nimi nespokojeni, nicméně je chápou do značné míry jako formální záležitost. Paní Havránková je popisuje takto: *„Třídní schůzky já vnímám, že jsou takovou záležitostí [...] no že se tam vychrlí na tebe důležité informace, že potřebujeme podpisy, že se vybírají nějaké peníze, a že pokud není závažný problém, který se týká všech, tak se tam stejně nic neřeší přede všema.“* Fakt, že se na společné části třídních schůzek řeší pouze provozní záležitosti, potvrzují i samotné učitelky. Zdůvodňují to tak, že musí respektovat soukromí jednotlivých rodičů a jejich dětí, zároveň však uvádějí, že v minulosti byla tato praxe jiná. Paní učitelka Smrčková popisuje, jak změnila svůj přístup poté, co si jedna z maminek stěžovala ředitelce na to, že nechávala rodiče na třídních schůzkách nahlížet do klasifikačního deníku tak, že mohli vidět známky ostatních dětí. V současné době se snaží před rodiči vůbec neposuzovat výkony ani chování¹⁸ jednotlivých dětí: *„Nevěděla jsem to dřív teda. Mě to nenapadlo. Já to беру jako ty děti, já ty děti mám prostě ráda jako ty rodiče. Mně to připadá, jako když si povídáte s kamarádkou, že tak třeba řeknete, dneska byl zlobivej, dneska byl hodnej, tak já to řeknu. No ale ono se to asi takhle veřejně před dalšími lidmi nemá. Nemáte mluvit jako.“* Za těchto okolností se to důležité odehrává de facto až po skončení hromadné části. Druhá část ovšem klade značné nároky na čas rodičů, neboť musí čekat, až se postupně u učitelky vystřídají. Obě strany to vnímají jako zatěžující, a proto se učitelé snaží naznačit rodičům, zda s nimi *„potřebují mluvit“* nebo ne. Potřeba mluvit je přitom vázána na problém se zvládnutím učiva nebo s kázní. Paní učitelka Jedličková rozdává všem rodičům lístečky se známky dětí a komentuje to: *„Já to většinou dělám tak, že jako u těch, co jsou ti jedničkáři, tak těm rodičům dám ty lístečky a řeknu: nemám vám co říci, prostě úžasní.“* Rodič bezproblémového dítěte tak má omezenou šanci dostat se na třídních schůzkách do individualizovaného kontaktu s učitelem. Samozřejmě může vyčkat, až na něj přijde řada, vyslechne však jen telegrafickou pochvalu, ne-

¹⁸ Uvádí, že děti veřejně ani nechválí, aby to ostatním rodičům nebylo líto.

bot' učitel se primárně potřebuje věnovat těm rodičům, s nimiž je „co řešit“. Rodič dobře prosperujícího dítěte na třídních schůzkách překvapivě zažívá jakousi formu vytěšňování. Dobře to dokumentuje vyprávění pana Dudka: „Vlastně byly ty hovorové hodiny, tak jsem řekl Míšovi /syn/, že tam půjdu, bavili jsme se o tom doma a Míša mně říkal: ‚Ty tam chodit nemusíš, říkala paní učitelka.‘ Tak mě to zajímalo, co by mi třeba řekla, tak jsem tam přišel a opravdu mně řekla, že jsem chodit nemusel, ale když teda tam jsem, tak že se o tom můžem pobavit, co by mně vlastně řekla. Tak jsme si společně řekli, že s učením není problém, a pak takový ty drobnosti, já už si to nepamatuju, bylo to před půl rokem. Bylo to na tři minuty, jo.“ Jde o ambivalentní situaci pro obě strany. Rodiče chtějí svou účastí ukázat svůj zájem o dítě. Učitelky právě v tomto smyslu třídní schůzky vnímají, a proto i účast rodičů, kterým „nemají co říci“, monitorují a pozitivně hodnotí. Jak říká paní učitelka Jedličková: „Já ty třídní schůzky neberu jako věc, na které tady prostě musí sedět dvacet lidí. Ale zase [...] je to jenom čtyřikrát do roka!“

Jestliže jsou rodiče v našem vzorku vytěšňováni z individuální komunikace na třídních schůzkách, neznamená to, že by s učitelkami neměli možnost promluvit jindy. Na otázku, jaké jsou formy komunikace mezi nimi a učitelkami, odpovídali rodiče (především matky) pravidelně tak, že jde v prvé řadě o neformální setkání v prostorách školy či bezprostředním okolí při příležitosti přivádění či vyzvedávání dítěte. Paní Sováková to glosuje: „My se občas vídáme, no. A probodíme nějakých pár slov, ona si mě vždycky všimne. Zeptá se na děti, anebo já se jí na něco zeptám a vždycky je ochotná nějak mluvit, bez jakýhokoli pocitu, že jde o něco vážného, jo, že by se člověk stavěl hned do takové té role, jo, tady to je ten pedagog a musím opatrně.“ Jde o krátká neformální setkání, rodiče však během nich získávají důležité zprávy. Paní Dudková například popisuje, jak tímto způsobem zpracovala svoji obavu, že se její syn ve škole pere a má potíže s kázní: „Třeba jsem často, když jsem tam /u školy/ brouzdala s kočárkem /s mladším dítětem/, tak jsem ji třeba potkala, v té první třídě. A tak vždycky jako: ‚Co paní učitelko, co ten náš Míša, je takovej divokej a křičí?‘ A ona: ‚Ne, dobrý, v pořádku, je úplně úžasnej, dobrý, výborný.‘“ Ačkoliv všechny tyto epizody vypadají jako náhodná setkání, jde o interakční vzorec, který se ve sledovaném vzorku objevoval zcela pravidelně a s patrným rodičovským záměrem. Pan Vrána to vyjádřil zcela explicitně: „Ono je to taky o té frekvenci toho, jak ten rodič se v té škole ukáže, že jo. Já třeba do té školy tam chodím často ráno, občas i odpoledne. Že už ho poznávaj, třeba i ten zástupce a ředitel už ví, ke komu ten rodič patří, i ty družinářky přijdou samy. Když tam člověk ráno jde, tak vidí, že spousta těch třeba spolužákuů od Filipa, tak jde sama. Ti rodiče tam s nima vůbec nechodí.“ Tento způsob je poměrně náročný na časovou flexibilitu rodičů. Častěji je delegován na matku, v sedmi rodinách z osmi ve vzorku byla matka v době vstupu do první třídy buď v domácnosti (tři případy), nebo pracovala na zkrácený úvazek (čtyři případy). Toto uspořádání vedle jiného umožňovalo právě „brouzdání“ kolem školy a s ním spojené rozvíjení neformálních kontaktů.

Kromě výše uvedených forem přímé komunikace využívají rodiče a učitelky také forem nepřímých. Jde o písemné vzkazy v deníčku a žákovské knížce a o telefonování. Deníček slouží především k zapisování organizačních pokynů (návštěvy divadla, výlety apod.), žákovská knížka k zapisování známek, pochval a poznámek, tedy k referování o prospěchu a kázni dítěte. Učitelky předpokládají ze strany rodičů pravidelnou kontrolu těchto komunikačních nástrojů stvrzenou podpisem.

Telefonování je specifickou položkou komunikačního repertoáru. Ze čtyř učitelek ve vzorku dvě poskytly rodičům své mobilní telefonní číslo. Fakt, že si s rodiči mohou telefonovat, obě vyzdvihují a hodnotí jej pozitivně. Paní učitelka Jedličková vysvětluje, že rodiče jsou velmi slušní a volají, jen když opravdu potřebují něco důležitého nebo když omlouvají neúčast dítěte ve škole. Paní učitelka Břízová, která je ze sledovaných učitelek s rodiči v nejtěsnějším kontaktu, tímto způsobem často komunikuje s rodiči, jejichž děti mají nějaký problém – například s paní Havránkovou. Obě tyto učitelky navíc příležitostně s rodiči mailují.

Zbylé dvě učitelky mobilní číslo rodičům nedávají,¹⁹ obě však uvádějí, že jim rodiče mohou telefonovat do školy. V praxi však jde o poněkud obtížný úkon, neboť rodiče musí zavolat do kanceláře hospodárky školy a odtud se nechat přepojit do příslušného kabinetu. Mohou ovšem jenom odhadovat dobu, kdy bude učitelka v kabinetu přítomna.²⁰ Tuto situaci často nezbyvá rodičům řešit jinak než osobní návštěvou školy. Paní Sýkorová (ze třídy paní učitelky Smrčkové) sice uvádí, že kdyby potřebovala něco řešit, zavolala by do kanceláře a tam nechala vzkaz, ať jí učitelka zavolá zpět, tuto možnost však dosud nikdy nerealizovala. Namísto toho – například v případě nemoci dcery – volí návštěvu učitelky o velké přestávce. Paní Špačková (ze třídy paní učitelky Jírovcové) v tomto kontextu porovnává současnost s obdobím synovy první třídy, kdy nechodila do práce: „*Já třeba když Pavlík byl v první třídě, tak jsem měla tu možnost, protože jsem byla doma, takže jsem si to mohla dovolit častěji tam chodit, do školy. Ale od chvíle, kdy jsem začla chodit normálně na plnej úvazek, nemohla jsem chodit tak často, tak začal být problém v komunikaci. [...] Já jsem se snažila dovolat do školy, telefon jsem nedostala, tak jsem to pak vzdala. Jako vzdala jsem to a zkusila jsem pak, vlastně když jsem měla volno, tak jsem do té školy šla.*“

Vedle uvedených komunikačních příležitostí mají rodiče možnost setkat se s učiteli v průběhu poměrně četných akcí pro rodičovskou veřejnost, kte-

¹⁹ Paní učitelka Jírovcová uvádí, že tak nečiní po špatné zkušenosti z dřívějšíka, kdy byla jednou maminkou trvale telefonicky obtěžována.

²⁰ Paní učitelka Jedličková právě touto skutečností odůvodňuje, proč dala rodičům k dispozici svůj mobil: „*Když zavolaj vlastně do kanceláře /hospodárky/, tak oni mě přepojují sem /do kabinetu/, ale já tady věčně nejsem, tady nikdo není v tom kabinetu. A podle mě ten rodič taky musí doma pékně nadávat, sakra, co je, už tam volám po desátý.*“

ré škola pořádá.²¹ Žádný z rodičů však tyto aktivity významněji nezmiňoval v tom smyslu, že by sloužily jako komunikační platforma.²² Důvodem může být skutečnost, že se na nich nepodílejí všichni pedagogové, a pravděpodobnost, že se setkají právě se „svou“ učitelkou, je limitovaná.

Další formy zapojení rodičů

V modelu Epsteinové (2000) představuje komunikace jen jeden ze šesti možných typů rodičovského zapojení ve škole. Prozkoumáme-li ovšem tuto typologii optikou našich dat, zjistíme, že českému prostředí patrně příliš neodpovídá, a to ani v případě „dobrých“ rodin ve sledovaném vzorku. Z uvedených šesti typů (viz výše) vstupuje do hry ve významnější míře jen domácí učení. Zvyšování rodičovských dovedností si škola za cíl neklade,²³ na rozhodování se sledovaní rodiče nepodílejí (přestože jedna z maminek je mluvčí třídy) a o spolupráci s komunitou také nelze hovořit (s výjimkou pana Vrány, který trénuje v dané městské části malé fotbalisty). O fenoménu dobrovolnictví se podrobněji zmíním dále.

Domácí učení je na prvním stupni reprezentováno jednak požadavkem na společné čtení, který učitelky rodičům opakovaně předkládají, jednak domácími úkoly. Jak již bylo naznačeno výše, učitelky nepředpokládají, že by domácí úkoly znamenaly pro rodiče nějakou zátěž, domnívají se, že je děti dělají „samy“. Všechny zároveň uvádějí, že dávají velmi málo domácích úkolů. Data z rodin nabízejí poněkud jiný obrázek: rodiče (byť třeba příslušejí ke stejné učitelce) vnímají zátěžovost úkolů velmi rozdílně. Někomu připadá, že úkoly kladou na rodinu značné požadavky (Špačkovi, paní Havránková), někdo má za to, že úkolů je málo, a je s tím spokojen (Dudkovi), někdo má sice rovněž za to, že úkolů je málo, ale je s tím v zásadě nespokojen a přál by si, aby děti měly větší zátěž (Slavíkovi, Vránovi). Fakt, že postoje rodičů k domácím úkolům jsou velmi různorodé, dokumentuje vyprávění paní učitelky Jedličkové o vyjednávání, které na toto téma proběhlo na třídních schůzkách. Na základě požadavku jednoho rodičovského páru se rozhodla změnit způsob zadávání úkolů (namísto úkolů ze dne na den jeden větší týdenní úkol s tím, že si rodina může vybrat, kdy dítě úkol zpracuje). Vránovi, kteří

²¹ Jde například o divadelní představení, pálení čarodějnic, vánoční tvoření pro rodiče s dětmi, čaj s rodiči nových prvňáčků apod.

²² Paní Dudková si naopak pochvaluje, že rodiče nejsou posuzováni podle toho, zda se těchto akcí účastní či nikoliv. Uvádí, že mají jako rodina příliš mnoho jiných aktivit, takže se těchto školních podniků neúčastní.

²³ Ačkoli dvě starší učitelky ve vzorku referují o tom, že za socialismu jednak pořádaly přednášky pro rodiče, jednak docházely do rodin.

mají dítě v její třídě, jsou však s touto změnou nespokojeni a vnímají iniciativu zmíněných rodičů jako nelegitimní a neoprávněnou. Paní Vránová říká: „*Já jsem zrovna nebyla pro takový ty úkoly na týden, protože jsem si říkala, radši ať fakt dělá tu půl hodinu denně do těch dvou tří hlavních předmětů.*“²⁴

Ať už jsou rodiče s mírou domácí zátěže spokojeni nebo nespokojeni, ve všech rodinách se klade na plnění domácích úkolů velký důraz. Techniky koučování dětí jsou různé,²⁵ ale vždy směřují ke stejnému cíli: perfektně splněnému zadání. Rodiče například škrtají vypracované úkoly, nejsou-li spokojeni s úpravou, a nechávají děti, aby je znovu přepsaly. Kontrola správnosti je v těchto rodinách samozřejmostí. Pan Špaček, který se domácím úkolům svého syna věnuje s obzvláštní pečlivostí, popisuje: „*Já se zeptám, co je za úkol. Pavel si tu sedne, dělá si je sám, já mu je podepíšu. V případě, že neví, co s nima, tak mně to ukáže, já mu to vysvětlím, co se od něho očekává, a on to udělá sám.*“ Tazatelka: „*A on to dělá fakt sám?*“ Pan Špaček: „*Ve většině případů. V podstatě třeba když občas je moc hodin a potřebujeme to urychlit, tak třeba mu diktuju matiku, ty příklady jako [...]*“ Paní Špačková: „*Ne správný výsledek!*“ Pan Špaček: „*Výsledky samozřejmě počítá, prostě aby nemusel koukat do knížky a psát, tak mu to třeba diktuju. Nebo když přepisovali nějaký článek, tak jsem mu to diktoval, což zase беру jako výhodu, že nehlídá do knížky a bere to jako diktát. A pak mu to zkontroluju, protože mi přijde zbytečné, aby nosil trojky i za domácí úkoly.*“ Tato citace dobře ukazuje, že rodiče jsou s to změnit zadání úkolu (diktát a přepis jsou na prvním stupni dvě zcela rozdílné disciplíny, přičemž přepis bývá považován za obtížnější), aby docílili přijatelného výsledku. Jasně patrná je také motivace – úkoly jsou totiž známkováné.

Jde o zajímavý jev, neboť učitelky, jak už bylo konstatováno, význam úkolů na jedné straně bagatelizují, na druhé straně je systematicky hodnotí. Paní učitelka Jírovcová říká: „*Většinou když dám úkol, tak to mají pěkně udělaný, děcka mají jedničku. A někdy takhle řeknu, že toto cvičení bude na známky do žákovské knížky, jako úloha. Tím vlastně nutím ty lajdáky, kteří rádi zapominají a nepíšíou anebo odbyvají, aby to udělali pořádně, čili dělám to sem tam občas, ale vždycky dopředu, oni to ví. Že prostě tohle cvičení bude do té žákovské knížky. V případě, že ho potom nemá, tak mu píšu: „Nenapsal domácí úkol.“ Píšu mu to do té žákovské knížky. V případě, že to není do žákovské knížky, tak mám pouze u sebe poznámku, nemá úkol, datum si napíšu, nic víc. Až jich je vícero, já nevím patnáct, tak pak bych dala napomenutí.*“

²⁴ Pan Vrána to komentuje tak, že rodiče, kteří prosadili tuto změnu, přípravu dítěte do školy zanedbávají, neboť „[...] *tráví čas, sedí jinde než doma /v hospodě/, a když pak přijdou, tak jako zjistí, že je osm hodin a že by měli dělat úkoly.*“

²⁵ V některých rodinách jsou děti „naháněny“ a opakovaně napomínány, jinde panuje zdánlivá demokracie. Paní Slavíková například referuje o tom, že když její syn nechce psát úkol, v klidu mu řekne, že je to jeho volba a že napíše paní učitelce do deníčku: „Tomáš nechtěl psát úkol“. Na to syn povolí a úkol napíše.

Zde se odhaluje složitá architektura hodnocení domácích úkolů. Úkol buď není napsán, a potom dítě dostane poznámku (buď do žákovské knížky, nebo jen do klasifikačního deníku učitelky), nebo napsán je, a potom dítě dostane známku (buď do žákovské knížky, nebo do sešitu). Cílem je udržet žáky – a potažmo rodiče – konformní s požadavky učitelky.

Než přikročíme k detailnějšímu rozboru motivací jednotlivých aktérů, dotkneme se ještě fenoménu dobrovolnictví. Mezi sledovanými rodiči pouze manželé Vránovi referují o tom, že učitelkám příležitostně vypomáhají, například s převozem věcí na školní výlet a podobně. Paní Sováková zase zprostředkovala doprovod své tchyně (bývalé učitelky plavání) do hodin plavání. Náznaků dobrovolné výpomoci tedy není mnoho, přestože se jedná o angažované a sociálně dobře situované rodiče. Jejich pasivita je ovšem do značné míry dána tím, že samy učitelky nemají o tento typ zapojení zájem. V rozhovorech se v tomto smyslu vyjádřily zcela jednomyslně. Zdůvodnění paní učitelky Smrčkové zní: *„Moc ten doprovod nemám ráda a víte, proč ne? Protože tam někteří, někteří jsou fajn, ty rodiče, ale někteří třeba když jdou, tak oni opečovávají to své dítě, třeba jenom, jo. Jdou si za ruku s ním, a že by vám pomohli, tak nemůžu zase říct.“* Paní učitelka Břízová ve stejné souvislosti uvádí historku, jakou přítěž pro ni znamenala doprovázející maminka na výletu do zoo: *„[...] tak jsem poprosila nějakou maminku, která byla doma, a šla s námi do zoo, ale pak, to si pamatuji, pak jsem měla největší starost o maminku. To bylo, to bylo brožný. Opravdu, to byli prvňáci, a ona snad v zoo ještě nebyla, jo, my jsme na ni pořád čekali.“*

Fakt, že o dobrovolnictví není ze strany učitelek příliš velký zájem, potvrzují mimoděk i rodiče. Pan Sýkora zmiňuje, jak nabízel třídní učitelce své dcery odvoz na nákup materiálu do Makra, paní Špačková společně s další maminkou neúspěšně navrhovala, že by se zúčastnily školy v přírodě v roli zdravotnického a pedagogického dozoru.

Co stojí v pozadí?

Lareauová (1989) ve své knize upozorňuje, že tytéž jevy obecně chápáné jako součást spolupráce mezi rodinou a školou mají pro různé aktéry různé významy. Ukazuje to právě na příkladu dobrovolnických aktivit rodičů ve třídě. Zatímco pro učitelky má tato výpomoc charakter navýšení vzdělávacích zdrojů pro všechny děti ve třídě (rodič zde vystupuje v roli podpůrného vzdělavatele), pro matky-dobrovolnice má tatáž aktivita význam posílení kontroly nad vzděláváním vlastního dítěte. Lareauová (1989) plasticky popisuje, jak maminky v průběhu dobrovolničení monitorují vlastní děti a nahlízejí do jejich výsledkových listů. Domnívá se, že středostavovští rodiče – jakoby bez vědomí učitelů – kolonizují partnerské aktivity, jež škola organizuje.

Výsledky, které jsem získala v rámci tohoto výzkumu,²⁶ svědčí spíše o tom, že obě skupiny aktérů správně percipují významy, které jejich protějšky připisují vzájemné spolupráci a kontaktu, i když jde mnohdy o latentní a jen zřídka přímočaře artikulovanou znalost.

Učitelky potřebují mít rodinu v zádech. Během rozhovorů jmenovaly mnoho situací, které vznikají uvnitř třídy, avšak nelze je řešit jinak než mobilizací rodičů. Ať už jde o problémy s kázní, kdy jsou rodiče povoláváni do školy a přes ně pak učitelka vyvíjí tlak na dítě,²⁷ nebo o problémy s učením, kdy bez kompenzace na úrovni domácí přípravy dítě nedokáže látku zvládnout.²⁸ Rodiče v našem vzorku jim tuto podporu poskytují, řada z nich se spontánně vyjádřila v tom smyslu, že autoritu učitele je třeba podporovat. Paní Havránková říká: „*Syn chodí často s tím, že paní učitelka je nespravedlivá, že slečna asistentka je nespravedlivá, že jsou děti brozné, že mu všichni furt ubližujou, jo. On mi tu situaci vysvětlí, já si udělám svůj obrázek, a jako, může se stát, že třeba nerozumím, proč se tak paní učitelka chovala, a nedokážu mu to objasnit jako nějak, co se děje, ale jako, jako rodič si nemůžu dovolit [...] myslím si, že jakmile bych, jakmile bych dala průchod emocím, a řekla bych prostě, že paní učitelka udělala kravinu, jakmile bych tohle jako rodič, tak si kopu svůj vlastní hrob. Protože, protože obecně, vůbec znevažovat autority jako takové [...] mně se to jako rodiči vrátí, stoprocentně.*“ Fakt, že jsou sledovaní rodiče v tomto ohledu disciplinováni, ilustruje i vyprávění paní Slavíkové, která byla opakovaně nespokojena se známkou, kterou její syn (jinak velmi úspěšný žák) donesl v sešitu domů. V případě, že jí nebylo jasné, proč je špatně hodnocen, napsala učitelce dopis s dotazem na odůvodnění. Dopis zalepila do obálky, aby si jej syn nemohl přečíst, a byla rozhodnutá jej po něm ráno poslat do školy. Do rána si však celou intervencí rozmyslela a dopis zničila. Tato epizoda se podle slov paní Slavíkové odehrála několikrát. Je na ní dobře patrné, jak rodič tlumí své rozhořčení, aby zachoval jednotnou linii s postupem učitelky.

Rodiče ve sledovaném vzorku téměř unisono vyjadřují spokojenost s učitelkami svých dětí.²⁹ To mě zpočátku překvapovalo, neboť jsem předpokládala, že vzdělání a sebevědomí středostavovští rodiče se budou alespoň k některým učitelským praktikám vyjadřovat kriticky a že se ve vzorku objeví také oblíbené a neoblíbené učitelky. Zdá se však, jako by spokojenost nevy-

²⁶ V jiném časovém a geografickém kontextu.

²⁷ Paní učitelka Smrčková například popisuje, jak se domluvila s maminkou problémového žáka na pravidelných návštěvách ve škole: „*Ona sem chodila, abysme se domluvily, ona chodila pro něho, abysme se domluvily, že jako každý týden v pátek bude chodit, jo, jako jsme řekly. Zvlášť prvních čtrnáct dnů to bylo supr. Věděl – máma přijde.*“

²⁸ Slovy paní učitelky Smrčkové: „*Tak víte, u slabšího dítěte, kdy opravdu to jde těžko mu, tak třeba řeknou, Ježíš, co ta, ve škole [...] to se nauč ve škole, že. A ono to třeba někdy ani nejde. Třeba někdy musí [...], ta pomoc rodičů musí být.*“

²⁹ Jedinou výjimku tvoří Špačkoví.

cházel z vlastností učitelek jako spíše z vlastností rodičů. Když kupříkladu Sýkorovi chválí učitelku své dcery, vyzdvihují opakovaně její přísnost a schopnost udržet pořádek. Objektivně vzato však tato učitelka nevládne dětem právě tvrdou rukou. Jde tedy spíše o to, že rodiče v tomto případě do učitelky projektují preferované vlastnosti. Paní Vránová, která je zkušenou matkou – její tři děti v součtu vystrídaly několik učitelek – k tomu podotýká: „*Takže my fakt jako mám pocit, že jsme měli zatím štěstí na tu skladbu těch učitelů a na tu komunikaci s nima, jo, že někteří rodiče, vím, co mají jiné učitele, tak že to není úplně, že by si vyskakovali.*“ Z citace vysvítá, že porovnává nejen „své“ a „cizí“ učitelky (které ovšem osobně nezná), ale také sebe a jiné rodiče. V prvním plánu jde o předpoklad, že ke kvalitní komunikaci je zapotřebí dvou stran a neschopnost vyjít s učitelkou je do jisté míry také vinou rodičů. V druhém plánu se patrně skrývá axiom, že dítě dobrého rodiče nemůže mít špatnou učitelku. Pokud by totiž rodič označil učitelku za špatnou, bylo by jeho morální povinností ve vztahu k dítěti situaci nějak řešit, například přerazením dítěte do jiné třídy či školy. Tento fakt se zviditelňuje v diskusích o výběru školy. Všichni respondenti zapsali své děti na běžnou základní školu v místě, kde žijí,³⁰ namísto toho, aby zvažovali dojíždění do některé z prestižnějších škol v centru. Paní Slavíková říká: „*Tady třeba, však asi víte, řeší se tady školky, jo, řeší se ta škola, moje kamarádky tady co jsou, prostě nejsou líný a vozej každý dítě ráno do města, jenom proto prostě, že prostě mají pocit, že jejich dítě je geniální a prostě potřebuje nějaké jiné zacházení, než se mu někde dostane. To stejný s mateřskou školkou. Já si pak přijdu jak fakt hňup, že mám tady děti u nás v ulici, přitom je to úplně normální školka, se kterou jsme spokojeni jako víceméně, a to stejný, že jo, tady s tou základkou.*“ Despekt, s nímž respondenti pohlížejí na „převážející“ rodiče, je však legitimní jen potud, pokud je lokální škola „v pořádku“. V momentě, kdy by identifikovali nějaký závažnější problém, museli by svůj egalitární přístup přehodnotit, jinak by sami ve svých očích neobstáli jako dobří rodiče. Vyjadřování spokojenosti s učitelkou tak funguje zároveň jako strategie sebezpotvrzování v roli dobrého rodiče.³¹

Také učitelky vyjadřují v obecné rovině spokojenost s rodiči, jde pravděpodobně o podobný mechanismus: dobrá učitelka umí komunikovat a dokáže rodiče zvládnout. Z pořízených dat je zjevné, že učitelky nepožadují proaktivitu rodičů, mají zájem o takovou formu podpory, kterou si samy vyžadají. Všechny situace vítané pomoci rodičů (vyhledání dopravního spojení,

³⁰ Většina z nich však využila možnost vybrat si, ke které učitelce v daném ročníku má být dítě zapsáno.

³¹ Je třeba dodat, že egalitářství a lokálnost u většiny sledovaných rodičů končí s prvním stupněm ZŠ. Do budoucna téměř všichni uvažují o vstupu dítěte na víceleté gymnázium či přestup na specializovanou základní školu (matematickou, uměleckou či sportovní).

poskytnutí papírů či reklamních předmětů, upevnění stromečku do stojanu, doprovod na výuku plavání apod.) zmiňované v průběhu rozhovorů byly iniciované učitelkami. Paní učitelka Břízová svou spokojenost s úrovní spolupráce vyjadřuje slovy: „*Vím, že kdybych se obrátila na ně, že bych něco potřebovala, tak že já myslím, že opravdu by udělali, jo. Jako by, nebylo by to do ztracena, že by měli zájem.*“ Tento postoj dobře ilustruje příhoda, kdy vyzvala paní Dudkovou, aby na vánoční akademii doprovodila děti na housle, a ta tomu vyhověla. Zároveň se nabídla, že by mohla přijít zahrát i do hodiny hudební výchovy, což ale učitelka nevyužila: „*Prosila jsem teda paní Dudkovou, aby nám zahrála /na akademii/, jo, tak to nám velmi ráda zahrála hned, dokonce říkala, že přijde i do hudební výchovy, jako zahrát na housle, ale to nevěděla, že braju na varhany. No, a pak přišla, jak byl den otevřených dveří. To jsme měli hudebku a tak a pak už viděla, že braju na varhany, tak pak už jako neříkala [...]*“ Zde se vykresluje situace rodičovské iniciativy, která není učitelkou explicitně zamítnuta, ale ani podpořena. Pro rodiče je to signál nepřijetí a svoji nabídku již neopakuje. Neznamená to ale, že by byl dotčen a že by při jiné příležitosti učitelkce nevyšel vstříc.

Pan Sýkora poměrně jasnoživě odhaluje kořeny učitelské opatrnosti, když popisuje, jak navrhl učitelce své dcery, že ji zaveze na nákup školních potřeb do obchodu Makro: „*Ona chtěla něco koupit, tak říkám, jdeme do Makra, ne? Protože vím, že jsme to tam kupovali. Jo a ona – ne, děkuju, já si to někde seženu.*“ Tazatelka: „*A vy jste jí to nabízel, že s ní pojedete do Makra?*“ Pan Sýkora: „*Já jsem jí říkal, že ji tam klidně vezmu, ona chtěla totiž tam nakoupit nějaký šanony a blbosti a kdesi cosi. A my jsme to tam byli předtím kupovat, jsme kupovali nějaký pastelky nebo něco, a říkám, jo, to maj v Makru, tak není problém, já vás tam klidně vezmu, to není problém. Jo a ona ne, ne, ne, tak radši se vydá pěšky na Aljašku, si to koupit do trafiky, než aby někoho obtěžovala jet do Makra.*“ Tazatelka: „*Jo, že se toho lekla, té nabídky.*“ Pan Sýkora: „*Jo a mně to právě přišlo, že se lekla, jako abych pak náhodou nechtěl využívat nějakých intimních sblížení. Jako že a teď budete dávat samý jedničky, páč že jsem vám tady přivezl čtyry sešity.*“ Nálezy tohoto druhu lze vysvětlit tak, že učitelky na jedné straně potřebují spolupráci rodičů, na druhé straně se jim však nechtějí cítit zavázány, neboť mají obavy z toho, že by mohla být narušena jejich autonomie.

Pod touto optikou lze potom přecíst i řadu dalších datových segmentů, především těch, které svědčí o komunikační vyhýbavosti ve vztahu k rodičům ve vzorku (individuální pohovory na třídních schůzkách). Učitelky vždy hledají rovnováhu mezi tím, jak rodiče ke školním záležitostem přitáhnout, aby mohly mobilizovat jejich podporu, a mezi tím, jak je na druhou stranu udržovat v dostatečném odstupu, aby nemohli do věcí zasahovat nevídaným způsobem. Lze to demonstrovat i na fenoménu domácích úkolů. Jednou z důležitých funkcí, kterou úkoly plní, je udržet rodiče na příjmu – přimět je, aby prohlédli aktovky, prošli sešity a disciplinovali dítě, aby úkol napsalo.

Domácí příprava dítěte je učitelkami do značné míry pojmána jako vizitka rodiče a jako vyjádření jeho souhlasu s požadavky školy. Paní učitelka Jedličková problém domácí přípravy komentuje: „*Někteří rodiče jakoby ty děčka už v té první třídě přeceňují, že by to /chystání aktovky/ už měly umět samy. Ale prostě oni to nemůžou umět, že jo. Jako že do druhé třetí třídy je to o rodičích.*“ Úkoly, jejichž edukativní významnost spíše bagatelizují, potom známkují, přičemž známka plní funkci „platidla“ v této směně. Rodiče, kteří na přípravu dohlédnou, jsou odměněni tím, že dítě přinese dobrou známku (viz výše citovaná poznámka pana Špačka o tom, že je zbytečné, aby syn dostával špatné známky i z domácích úkolů). Rodič se tedy na jedné straně podřídí požadavkům učitelky, na druhé straně z nich profituje.

Taková směna ovšem poškozuje ty děti, jejichž rodiče na ni nepřistoupí, ať už z důvodu omezených zdrojů (kognitivních i časových) nebo prostého nezájmu. Ve výpovědích učitelek se dilema, do jaké míry je spravedlivé známkovat rodičovskou práci, objevuje v různých variacích. Výše uvedená citace paní učitelky Jedličkové pokračuje: „*No samozřejmě ten, kdo třeba ty úkoly s těma dětma dělá nerad, nebo nedělá, a kdo je prostě nenosí a pořád mají ty puntíky za zapominání, pak mají to napomenutí, tak jsem jim říkala, že je to napomenutí rodičů, v podstatě v té první druhé třídě. A my jako vůbec nevíme, co s tím dělat jako. Co jinýho, jako jestli, jako že jak to postihnout jinak. A vlastně pak vzniká problém mezi tím, že je to brozná nespravedlnost, že jo.*“ Tato výpověď je zajímavá už z gramatického hlediska, neboť v různých jejích částech se střídají osoby skryté za zájmenem *oni*. Jednou jsou to rodiče (nedělají s dětmi úkoly), podruhé děti (nenosí úkoly). Vidíme, že pojetí úkolů je jednoznačně dvouosobní, což je však zároveň prožíváno i jako *brozná nespravedlnost* vůči dětem, které vinou poklesků rodičů nedosáhnou na dobré známky.

Nedostatečná rodičovská péče se v žádném případě nedá vytknout rodičům v našem vzorku. Ti jsou naopak ve specifickém postavení: jsou ochotni investovat do školního vzdělávání svých dětí více, ale jsou od toho jemně odrazováni. V pozadí tohoto odrazování stojí patrně jednak tradiční nechuť učitelů k tomu, aby jejich práce byla kontrolována jinými osobami, zároveň se však v tomto fenoménu odráží zřetel učitelek k tomu, aby se šance a příležitosti různých dětí ve třídě od sebe nevzdálily příliš neúnosně. Naši rodiče se zcela nevzdávají – vytvářejí různé strategie, jak bariéry odstupu překonat. Příkladem může být doprovázení dětí do školy a ze školy a navazování neformálních rozhovorů v šatně. Vyprávění paní učitelky Břízové v oddíle „Vzájemná očekávání a jejich percepce“ ostatně dokumentuje právě takovou situaci, kdy se matka snaží vyjednávat o známce v rámci „náhodného“ kontaktu v šatně.

Partnerství? Snad, ale tiché

V tomto textu jsem se pokusila vykreslit způsoby zapojování rodičů ze střední vrstvy do školního života dětí. Štech a Viktorová (in Štech, 2004) při výzkumu domácí přípravy dětí do školy rozlišili trojí možný přístup: alternativní – vyznačující se rezignací na požadavky učitele, komplementární – v němž rodiny doplňují a upevňují působení učitele, a nahrazující – směřující ke kritice učitele a hledání kompenzace nedostatků školní výuky. Sledovaní rodiče jednoznačně reprezentují komplementární pojetí. Domnívají se, že školní úspěch svých dětí zaručí nejlépe tím, že budou perfektně plnit všechny požadavky školy. Tím se zřetelně liší od dělnických rodičů, kteří školní osudy svých dětí ponechávají v režii dětí samých, což se v konečném důsledku ukazuje jako velmi neefektivní strategie (Katrňák, 2004).³²

Zároveň se rodiče v této studii liší od rodičů problematických dětí, jež se dostávají do vleklých soubojů s představiteli školy (Štech a Viktorová, 1995; 2001), a to tím, že se velmi pohotově orientují v jemných náznacích, které k nim učitelky vysílají. Samozřejmě chtějí hájit zájmy svého dítěte. Vědí ale, že nejtěžší boj je takový, k němuž nedošlo. Proto také usilují o zachování pozitivního obrazu učitelky nejen v očích dítěte, ale i ve svých vlastních.³³ Snaží se do školy proniknout, ale dobře odhadují míru, kam je možné zajít, aby to nebylo vnímáno jako nežádoucí intervence. Rádi by, aby jejich děti dostávaly lepší známky než ostatní, ale je jim jasné, že přímo formulovat takový požadavek je „politicky“ nekorrektní a ve výsledku kontraproduktivní.

Vzájemná komunikace mezi učitelkami a rodiči sestává z řady interakčních epizod, z nichž mnohé se odehrávají v rámci určitého opakujícího se vzorce. Takovým vzorcům říká Goffman (1967) interakční rituály. Rozlišuje přitom mezi rituály prezentačními, jejichž cílem je vyjádření záruky, že na sebe jednotliví aktéři berou své obligace, a mezi rituály úhybnými, jejichž cílem je udržování odstupu. Oba tyto typy komunikačních aktivit bylo možné v nasbíraném materiálu zaznamenat. Mezi prezentační rituály typicky patří účast na třídních schůzkách nebo podepisování žákovské, mezi rituály úhybné neúčast na hovorových hodinách, neobtěžování učitele telefonem a podobně. Nasbíraný materiál ukazuje komunikaci mezi rodiči a učitelkami jako složitou choreografii prezentačních a úhybných rituálů, přičemž základní pravidlo je nastaveno tak, že rodiče vykazují více aktivity prezentační a učitelky více aktivity úhybné. Úhybné rituály učitelek plní hned několik

³² Ačkoli to vlastně zní docela přitažlivě, neboť moderní pedagogický diskurz se zaklíná autonomií dítěte. Znovu jsme svědky paradoxu – střední třída je v rétorické rovině nositelkou moderního diskurzu, reálně jej však nepraktikuje.

³³ Dobré učitelce lze leccos odpustit a není třeba se s ní pouštět do křížku.

funkcí. Za prvé slouží k uhájení autonomie učitelek a vyhnutí se kontrole ze strany rodičů. Za druhé jsou podle Goffmana úhybné rituály jedním z nejčastějších způsobů vyjádření úcty. Učitelky tedy tím, že například odmítnou odvoz na nákupy, vyjadřují úctu k rodiči, který jim tuto nabídku učinil. A konečně se zdá, že pomocí úhybných rituálů učitelky řeší dilema mezi vztahem k dítěti (a zároveň k rodiči – připomeňme, že jsou do značné míry vnímání dvojsobně) a spravedlností. Ačkoli jsou jim mnozí rodiče sympatičtí a při neformálním setkání v šatně si s nimi rády chvíli popovídají, jsou velmi opatrné vůči záměrnému vytváření příležitostí, při nichž by aktivní rodiče mohli vyjednávat ve prospěch svých dětí.³⁴

Je otázkou, do jaké míry vykreslený obrázek odpovídá konceptům zapojování či partnerství, s nimiž operují proponenti spolupráce mezi rodinou a školou. Viděli jsme, že ze šesti typů možného rodičovského zapojení do života školy nalézáme v našem vzorku pouze dva, a to přesto, že jde o rodiče, kteří jsou angažovaní a aktivní. Co se týče partnerství jako modelu sdílené zodpovědnosti, v němž se rodiče podílejí na rozhodování o procesech školního vzdělávání (Ravnová, 2003), lze těžko vynést jednoznačný verdikt. Data určitě neindikují existenci zodpovědného dialogu, jak požaduje Bastiani (1993). Vyjednávání mezi rodinou a školou probíhá jaksi skrytě a mnohdy spíše prostřednictvím toho, o čem se nemluví a co se neděje, než naopak. Rodič sedící před šatnou neosloví kolemjdoucí učitelku výkřikem: „Vidíte, že jsem tady a záleží mi na tom, jak si mé dítě ve škole vede!“ O tomto faktu svědčí jeho mlčenlivá přítomnost, případně nezávazná konverzace na společensky akceptovatelné téma. Přitom se však rodiče rozhodně nezříkají zodpovědnosti za výsledky dítěte a tímto nenápadným způsobem jsou rovněž s to ovlivnit některé procesy, které na půdě školy probíhají (usilovnou domácí snahou se dá například vylepšit známkování). Domnívám se, že nejvhodnější termín, který danou situaci vystihuje, je **tiché partnerství**. Dobří rodiče pracují jako tiší partneři školy – rozumí expektacím, které jsou k nim vztahovány, a chápou je jako své obligace. Tak se třeba i fakt, že se rodiče přehnaně nevnucují s nevyžádanými podpůrnými aktivitami, v tomto smyslu stává součástí tichého partnerství. Zjevná asymetričnost tohoto vztahu (neslučitelná s použitím termínu partnerství) se při bližším prozkoumání poněkud rozmlžuje, neboť rodiče dokážou podrobením se požadavkům školy mnohdy efektivně dosahovat svých cílů.

³⁴ Fakt, že mají úhybné rituály zcela konkrétní adresáty, je patrný na tom, že „špatní“ rodiče jsou naopak vybízeni, aby do školy a na pohovor s učitelkou přišli a ve větší míře se zapojili.

Literatura

- De CARVALHO, M. P. *Rethinking Family – School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. ISBN 0-8058-3496-6.
- BASTIANI, J. Patents as partners. Genuine progress or empty rhetoric? In MUMM, P. *Parents and Schools*. London: Routledge, 1993, s. 104–116. ISBN 0-415-08926.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 2000. ISBN 0-8039-8319.
- CHRISTENSON, S. L., ANDERSON, A. R. Commentary: The Centrality of the Learning Context for Student's Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*, 2002, s. 378–399. ISSN 02796015.
- CHRISTENSON, S. L., SHERIDAN, S. M. *Schools nad Families. Creating Essentials Connection for Learning*. New York: The Guilford Press, 2001. ISBN 1-57230-654-8.
- COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 1988, 94, s. 95–120.
- EPSTEIN, J. L. Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 1986, č. 3, s. 277–294. ISSN 0013-5984.
- EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G. Connecting Home, School and Community. In HAL-LINAN, M. T. *Handbook of Sociology of Education*. New York: Springer, 2000, s. 285–306. ISBN 0-387-32517-4.
- GOFFMAN, E. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books, 1967.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- LAREAU, A. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: The Falmer Press, 1989. ISBN 1-85000-312-2.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *(Ne)rovnné šance na vzdělání*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cesty k partnerství. *Pedagogika*, 1996, č. 1, s. 49–61. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- RABUŠICOVÁ, M. Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu. In RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 9–21. ISBN 80-210-3598-6.
- RAVN, B. Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. In CASTELLI, S., MENDEL, M., RAVN, B. (eds.). *School, Family and Community Partnerships in a World of Differences and Changes*. Gdansk: Wydawnic-two Uniwersitetu Gdanskiego, 2003, s. 9–18. ISBN 83-7326-167-2.
- SANDERS, M. G. The Effects of School, Family and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents. *Urban education*, 1998, Sept., s. 385–409. ISSN 00420859.
- SIMON, B. S. Family Involvement in High Schools: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin*, 2001, Oct., s. 8–19. ISSN 01926365.
- ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, č. 4, s. 374–388. ISSN 0031-3815.

- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995. [cit. 15-06-2009]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/stechviktor.pdf>.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In Pražská skupina školní etnografie. *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 2001, Supplementum 77, s. 144–164.

Poděkování

Tato stat' vznikla s finanční podporou Grantového fondu děkana Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

O autorce

Mgr. KLÁRA ŠEĎOVÁ, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou pedagogické komunikace, mediální pedagogiky, pedagogiky rodiny a také metodologickými otázkami kvalitativního výzkumu.

Kontakt: kshedova@phil.muni.cz

About the author

KLÁRA ŠEĎOVÁ works as an assistant professor at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University Brno, the Czech Republic. She is mainly engaged in pedagogical communication, media education, education of the family, and the methodology of qualitative research.

Contact: kshedova@phil.muni.cz

