

1. kapitola

Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu

Milada Rabušicová

V této úvodní kapitole se snažíme oblast vztahů školy a rodiny tematizovat, to znamená, že se snažíme na základě dostupné zahraniční a české¹ literatury pojmenovat a vymezit základní úhly pohledů, z nichž lze na tento jev nahlížet. Věnujeme se tedy tomu, co se obecně o vztazích rodiny a školy ví, jak se tato znalost postupně vyvíjela, do jakých oblastí se celé téma rozpadá a jaká dílčí témata se objevují, případně jak se řeší.

Konkrétně je uspořádání této kapitoly vedeno následujícími otázkami: Jaký je vývoj názorů na vztahy školy a rodiny? Jaké se objevují argumenty pro rozvoj těchto vztahů? Co konkrétně oblast vztahů školy a rodiny zahrnuje?

Jaký je vývoj názorů na vztahy školy a rodiny?

Vývoj zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu

Vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu tradičně omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. K extenzivnějším kontaktům mezi školou a rodiči docházelo pouze tehdy, bylo-li třeba řešit problémy např. s docházkou, chováním nebo s výsledky dítěte (Payne 1997). Teprve v 70. a v 80. letech začali být rodiče vyzýváni k tomu, aby „školní brány“ překračovali častěji a systematictěji. Obvykle se tak dělo za účelem formálních diskusí s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve postupně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neformální a přátelské bázi a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí. V 90. letech potom, jak upozorňuje Payne (1997), došlo v řadě zemí také k legislativním změnám, jež teprve rozšířily rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního dítěte. Tyto změny vycházely z představy, že pokud mají rodiče – stejně jako učitelé – vhodné podmínky, mohou ve vzdělávacím procesu uplatnit své silné stránky, jsou schopni prosazovat svoje zájmy a činit odpovědná rozhodnutí.

V 90. letech se tedy objevují, zejména ze strany států, různě silné tlaky na posílení vztahu a spolupráce rodičů a školy. V této rovině existuje několik klí-

¹ Z českých zdrojů odkazujeme zejména na přehledovou studii Štecha (1997) a na kapitolu o vztazích rodiny a školy Štecha a Viktorové v publikaci *Předškolní a primární pedagogika* (2001).

čových důvodů pro rozvoj spolupráce školy s rodiči a jejich zapojení do učení dětí. Patří mezi ně důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost zúčastněných, na možnost výběru školy ze strany „klienta – zákazníka“, na spolupráci jako zdroj pro zlepšování vzdělávacích standardů, uchopení sociálních problémů, zvyšování rovnosti a rozvoje lidských, pracovních a finančních zdrojů (Parents 1997). Obvykle se mezi tyto klíčové důvody počítá, i když to není vždy explicitně vyjádřeno, také snaha vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává v do jisté míry uzavřených školách.

V souvislosti se snahou o efektivitu a odpovědnost škol jsou školy postupně nuceny skládat účty nejen státu, ale stále častěji i těm, kteří jsou „odběrateli“ jejich služeb – tedy rodičům. Rodičům přestává být jedno, co se děje s jejich daněmi a jak je zacházeno s jejich dětmi. Do oblasti vzdělávání vstoupil tržní model, který poskytl další argumenty pro spolupráci a komunikaci školy s rodiči. Přestože obecně existuje řada pochybností o aplikaci tržního mechanismu² ve školském prostředí, v případě iniciování nových vztahů škola – rodina, sehrál, alespoň jak se ukazuje, pozitivní roli.

Rodiče jsou, jak známo, značně nesourodou skupinou s mnoha zájmy. V podstatě bývají neorganizováni, a tak i povaha jejich přání nebo snahy spolupracovat se školou vycházejí z individuálně definovaných očekávání vůči škole. I ze strany rodičů existují podstatné a různorodé důvody, proč se angažovat ve školním dění. Patří mezi ně zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání samotných rodičů³, komunikace ve smyslu „vědět, co se děje ve škole“, vliv na školu, podpora školy a naopak podpora rodičům ze strany školy (Parents 1997). K těmto důvodům přidává Payne (1997) ještě možnost sblížení rodičů dětí s podobnými výchovnými a vzdělávacími potřebami a napojení rodin na další komunitní zdroje.

Postupně se měnící a vyvíjející názory na oblast vztahů školy a rodiny se promítají také do terminologických změn. Většina autorů už dnes nehovoří o „rodičovském zapojení“ nebo o „vztazích školy a rodiny“, ale o „partnerství mezi školou a rodinou“. My však zůstáváme u označení tradičnějšího, tedy „vztahy školy a rodiny“, protože se domníváme, že v našich podmínkách stále ještě přesněji označuje faktický stav věci.

V současnosti můžeme v této oblasti najít celou řadu přístupů, legislativních rámců i individuálních pozic (např. Husén; Tuijnman; Halls 1992, Cullingford 1996, Thomas 1996, Hirvenoja 2000 a další).

² Není totiž možné přehlédnout, že v oblasti školství fungují spíše kvazi-tržní vztahy než vztahy „čistě“ tržní. Obvykle lze v jednotlivých školských systémech najít kombinaci svobodného výběru školy a autonomie škol doprovázenou značným stupněm veřejné odpovědnosti a vládních regulací. Rovněž finanční toky neodpovídají standardním vztahům volně soupeřících subjektů. Dalším argumentem připomínajícím omezenou platnost tržních mechanismů ve školství jsou země, kde v podstatě neexistuje diverzita z hlediska zřizovatele škol a výběr se odehrává jen v rámci omezené nabídky (Hirvenoja 2000).

³ Potřeba podporovat rozvoj svých dětí může rodiče přivést k vlastnímu vzdělávání.

Různé modely vztahů mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli v souvislosti s kulturní a politickou růzností ve vývoji od 60. let do současnosti v Evropě

Jak bylo řečeno, existuje velké množství různých iniciativ a programů na podporu vztahů, spolupráce a partnerství mezi rodiči/rodinami, žáky, učiteli a místními komunitami. Také východiska, na nichž tyto iniciativy a programy staví, jsou rozmanitá – politicky či kulturně. Je o nich dobré uvažovat také na podkladě regionálních růzností a změn v čase.

Toto vývojové hledisko zvolila pro svůj přehled o různých přístupech k danému tématu Birte Ravnová (Ravn 2003). V průběhu druhé poloviny 20. století tak lze podle ní identifikovat čtyři základní modely vztahů mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli:

- kompenzační model
- konsenzuální model
- participační model
- model sdílené odpovědnosti.

Kompenzační model podle Ravnové převládal v šedesátých a v sedmdesátých letech. Vycházel z ideologie rovných vzdělávacích příležitostí definovaných na základě socioekonomického zázemí rodin v rámci makro-sociologické perspektivy⁴. Východiskem snah o komunikaci a spolupráci s rodiči byla představa, že některé skupiny rodičů nemají dostatečné možnosti a schopnosti být dobrými rodiči do takové míry, aby mohli podporovat svoje děti v jejich rozvoji. Na pomoc jim musí přijít škola či některé specificky k tomu účelu vytvořené instituce nebo programy (např. Head Start⁵ pro předškolní děti v USA) a jejich rodičovskou „nedostačivost“ kompenzovat.

Postupně se argumenty pro tento typ spolupráce s rodiči začaly přesunovat od základního socioekonomického modelu znevýhodnění k výkladům subtilnějším, založeným na rozdílech v celkové socializaci v rodině, v komunikaci, v kultur-

⁴ Typickými publikacemi té doby, z nichž základní argumenty pro spolupráci s rodiči vycházely, byla např. tzv. Colemanova zpráva analyzující příčiny vzdělávacích nerovností v USA či tzv. Plowdenova zpráva činící totéž pro situaci Velké Británie.

⁵ Program Head Start je pravděpodobně nejstarším a nejdouhodoběji působícím podpůrným programem ve vzdělávání a sociální péči vůbec. Vznikl v 60. letech v USA a je dosud jako jeden z mála podporován federálními zdroji. Přechal vládu několika amerických prezidentů, demokratů stejně jako republikánů, velké množství kritiky, z levé i z pravé části politického spektra, pochybnosti vedené ekonomickými argumenty o návratnosti příslušných investic, stejně jako pedagogickými a psychologickými argumenty o vzdělávacích efektech. Jedná se vlastně o „mateřskou školu“, která ale obvyklé úkoly takové předškolní instituce překračuje tím, že se nezaměřuje jen na rozvoj dětí, v tomto případě dětí z rodin s nižším socioekonomickým statutem nebo z rodin přistěhovalců, ale věnuje se také podpoře těchto rodin samotných, a to v různých oblastech, včetně sociální, zdravotní či poradenské.

ním a emocionálním zázemí rodiny. Byly vyvolány a podporovány celou řadou výzkumů⁶ na tato témata.

Rodiče byli v tomto kompenzačním modelu chápáni jako spolupracovníci ve výchově a vzdělávání dětí, přičemž školy určovaly postupy, prostřednictvím kterých mohou být vzdělávací výsledky dětí ve škole zlepšovány.

Konsenzuální model se postupně začal prosazovat v letech sedmdesátých a osmdesátých. Jednalo se však především o konsenzus s oficiálním vzdělávacím systémem. Důraz byl kladen na informování rodičů, přičemž různé formy komunikace s rodiči, v převážné míře komunikace jednosměrné, byly hlavním prostředkem k tomuto informování. Základní socializační instituce – škola a rodina – byly chápány jako sobě rovná a dokonce jako překrývající se teritoria. Učitelé byli vedeni a nuceni ke komunikaci s rodiči za účelem získávání informací potřebných pro jejich práci ve školách, v nichž se setkávají s různými kulturními a sociálními skupinami žáků, tak, aby mohli pracovat na provázání učení dětí doma a ve škole. Smazával se rozdíl mezi do té doby převládajícím dělením na školní vzdělávání a domácí výchovu a naopak se hledaly možnosti, jak tyto oblasti komplementárně propojovat.

Výzkumná témata se v tomto období přesunula ke shledávání rozdílů a naopak podobností v přístupech, normách a hodnotách mezi rodiči a učiteli a směrem ke způsobům a typům komunikace a rodičovského zapojení.

Participační model si získal největší podporu v osmdesátých a v devadesátých letech. Rodiče jsou v tomto modelu chápáni jako „aktivní, autonomní a individuální lidské bytosti, jež hrají ústřední roli v procesu rozhodování a v jeho implementaci“ (Ravn 2003, s.11). Jsou chápáni jako aktivní občané, kteří jsou schopni podporovat svoje děti v jejich vzdělávacích záležitostech a legitimizovat stále narůstající nároky škol. Rodiny jako socializační a výchovné instituce se stále mění a jejich výchovná síla se dokonce vytrácí, nebo minimálně se dostává do nelehké konkurence s jinými socializačními institucemi (vrstevníky, médii apod.). Jejich úkoly tedy musí přebírat škola.

Model sdílené odpovědnosti je podle Ravnové modelem, který je diskutován v současnosti a který posunuje předcházející participační přístup k ještě většímu podílu rodičů na rozhodování a nejen to. Zdůrazňuje také společnou odpovědnost rodičů a učitelů za výsledky konkrétních rozhodnutí. Smyslem je tedy zainteresovat rodiče do takových aktivit, z nichž budou mít prospěch jejich děti. Současně ale autorka vyslovuje jistou pochybnost o tom, zda se tato „sdílená“ odpovědnost nebude měnit v budoucnu spíše v odpovědnost „rozdělenou“. Tato její pochybnost pramení ze situace narůstajícího individualismu a fragmentace, která může vést k tomu, že dojde k dalšímu vyhranění rozdílů mezi úkoly rodiny na jedné straně a úkoly školy na straně druhé.

⁶ Podrobněji je o nich pojednáno ve druhé kapitole této publikace.

Základní myšlenka, z níž vycházely modely kompenzační a konsenzuální, tedy myšlenka vyrovnávání vzdělávacích příležitostí, se podle ní vytrácí⁷. Na vině jsou vzdělávací systémy, které ve stále větší míře upřednostňují filozofii trhu a soutěže a otevírají tak prostor pro myšlenku konzumerismu spíše než pro profesionalismus učitelů a přispívání rodičů. Tato neoliberální ideologie přenechává rozhodování na jednotlivcích, což podle ní komplikuje implementaci participačního modelu a modelu sdílené odpovědnosti.

Ve vzdělávací politice se staly klíčovými slovy efektivita a měřitelnost výsledků. Vzdělání je chápáno jako finanční výhoda a rodiče s jejich individuálními právy, odpovědnostmi a zájmy se z účastníků veřejného vzdělávacího procesu stávají konzumenty vzdělávání. V duchu tohoto trendu se ovšem v evropských zemích objevují rozdíly v chápání partnerství a dělby odpovědností mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli. Myšlenka partnerství a profesionalismu učitelů je různou měrou v různých oblastech Evropy znovu diskutována a tato diskuse má své kulturní kořeny.

Dalším klíčem k úvahám o rozdílnosti přístupů k rodinám/rodičům ve vztahu ke škole jsou pro Ravnou vedle vývojového (časového) hlediska kulturní a regionální rozdíly. Za základ rozdílů bere vztahy mezi státem, občanskou společností a církví. Evropa se jí tak rozpadá, velmi zjednodušeně řečeno, do tří regionů: státy jižní Evropy, státy severní Evropy a Velká Británie a další anglofonní mimoevropské země.

V prvním případě se jedná o země s dominancí katolické církve, v nichž jsou úkoly státu, církve a občanské společnosti stále separovány. Úlohou státu je zajišťovat dohled nad vzděláním a školami, úlohou rodin a zejména matek, jež mohou ve větší míře zůstat se svými dětmi doma, je věnovat se dětem především cestou rodinné socializace. Rodina je chápána jako instituce primárně odpovědná za rozvoj svých dětí a v tom by měla být společností podporována. Podněcování rodičů ke spolupráci se školou je tedy založeno na principu rodičovské odpovědnosti.

Sekularizovaná severní část Evropy je podle Ravnové typická sepětím mezi státem, protestantskou církví a společností, jež vede k rozvoji „sociálně citlivé demokracie“. Severské sociální státy na sebe berou občanskou odpovědnost za rozvoj vzdělávání, zdraví a kultury v reakci na potřeby obyvatel a regionů. Ve většině rodin s malými dětmi pracují oba rodiče, takže stát si bere za své přispívat k zajišťování sociálních úkolů rodiny, respektive rodině pomáhat a v případě nutnosti kompenzovat její funkce. Hlavní odpovědnost za rozvoj dítěte a spolupráci s rodiči tedy nese škola a její učitelé.

Velká Británie, jak se domnívá Ravnová, je typickým příkladem země, v níž je občanská společnost striktně oddělena od státu. Jak známo, je kolébkou liberálního přístupu, díky němuž se rodiče musí orientovat ve velmi decentralizovaném a hie-

⁷ Snad s výjimkou Francie a severských zemí.

rarchickém školském systému, z něhož vybírají pro své dítě vhodnou školu. Jejich odpovědnost je tedy dána především touto volbou a pomocí dětem v jejich domácím učení. Jejich spolupráce se školou však zdaleka není rovnoprávným partnerstvím, neboť škola od nich očekává především podporu svých vlastních aktivit.

Tyto rozdíly, založené na kulturních a historických východiscích, se potom projevují v různé terminologii, v různých prioritách pro výzkum a v konkrétních realizacích spolupráce, participace, odpovědnosti či partnerství rodiny a školy. Podle Ravnové ovšem existuje jeden obecný trend, který tyto diferencované přístupy začíná posunovat ke společnému základu: je jím konstruktivistický koncept učení, který zdůrazňuje, že znalost je výsledkem osobní zkušenosti založené na interakci a na kontextu. Ať už ve škole nebo v rodině, v interakci s učiteli nebo s rodiči, vždy se jedná vzdělávací efekty, jež tyto interakce a prostředí přinášejí dítěti.

Jaké se objevují argumenty pro rozvoj vztahů školy a rodiny?

Diskuse a argumenty o zapojování rodičů do vzdělávacího procesu

Za nejpodstatnější se zřejmě považuje zapojení rodičů do vzdělávání malých dětí na úrovni předškolní a primární, alespoň podle množství studií, které jsou tomuto tématu věnovány. Powel (1997, s. 645) k tomu však říká, že „filozofické a teoretické argumenty pro zapojování rodičů do předškolního programu jsou značně silnější než dostupný výzkumný základ.“ Jinými slovy, tento přístup má silnou teoretickou bázi, zatímco empirických dokladů o efektivitě rodičovského zapojení je podstatně méně. Ty se zaměřují především na mapování takových rodičovských postojů a chování, které přispívají k pozitivním vývoji malých dětí.

Argumenty pro zapojování, jež tvoří jeho teoretická východiska, jsou v zásadě tyto: (1) rodičovská práva, která chápou primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte na straně rodičů, (2) přesvědčení, že rodiny mají signifikantní vliv na rozvoj dítěte, takže efekty školního (předškolního) působení, pokud jsou rozšiřovány a podporovány také v rodině, mohou být posíleny, (3) princip občanské participace v komunitních institucích.

Co se týká rodičovských práv, ta jsou obvykle nahlížena z hlediska individuálních práv a kolektivních práv. Ne všude jsou tato práva jasně definována, ale v zásadě znamenají, že rodiče mají právo na informace – o svém dítěti a jeho výsledcích ve škole a o chodu školy a zásadních rozhodnutích školy, jež se týkají pedagogického procesu. Ve většině případů mají také právo zvolit pro svoje dítě školu a nahlédnout do zákonem stanovených dokumentů školy, jako je např. výroční zpráva školy. Různou měrou v různých zemích⁸ mají rodiče stanoveno také právo podílet se na správě školy a na její kontrole. Česká situace v tomto ohledu patří k těm spíše nejasně specifikovaným. Je také třeba vidět, že mnozí rodiče se

⁸ Precizně jsou například formulována rodičovská práva ve vztahu ke škole v individuální i kolektivní podobě v Anglii a Walesu (viz Pol; Rabušicová 1997).

většinou za svoje práva příliš neberou – nevědí o nich, nejsou pro ně důležitá, nepotřebují je... Ze strany školy na ně také nejsou upozorňováni.

O pozitivním vlivu rodiny na rozvoj dítěte, je-li tento vliv v souladu s působením školy, respektive působení školy podporuje, bylo napsáno mnoho. Toto téma se studuje mnoha různými způsoby a charakteristiky rodiny a její vliv se vztahují jak ke vzdělávacím vstupům, tak k procesům a k výsledkům. Mezi charakteristikami rodin se hovoří o socioekonomickém statusu rodinného zázemí, rodičovských hodnotách, domácí kultuře, o vztazích rodiny se školou nebo komunitou a o sociálních sítích, které rodina vytváří, o pronikání rodiny do školy v pozitivním i v negativním smyslu. Např. White (in Saha 1997) v roce 1982 provedl meta-analýzu dvou set studií, jež sledovaly vztah mezi socioekonomickým statusem rodiny a školními výsledky a dospěl k tomu, že korelace se pohybovaly v rozmezí od 0,10 do 0,80. V těchto studiích nebyly zahrnuty aspekty rodinných interakcí a aspekty vnějších sociálních vazeb rodiny, jež jsou předmětem zájmu mnoha dalších studií. Např. se těmito okolnostmi zabývají práce zaměřené na koncepty sociálního kapitálu (Coleman 1987) a kulturního kapitálu (Bourdieu 1986). Vedle toho existuje množství kvalitativních studií postihujících jemnější charakteristiky rodinného života a jeho vlivu na vzdělání.

Poslední argument, vycházející z principu občanské participace v komunitních institucích, je relativně nový. Velmi důkladně jej např. rozpracovává ve své publikaci Carol Vincentová (Vincent 2000). Zdůrazňuje, že participace je založena na typickém vztahu mezi občany a státní institucí, přičemž rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Uplatňování práv i rodičovských odpovědností je podmíněno vlastní aktivitou rodičů, a to jak v individuální, tak ve skupinové podobě. Jedná se tedy o legislativní podmínky, které takové aktivity umožňují, a zejména o stav občanské společnosti, která zase vymezuje obecná očekávání v oblasti veřejné politiky a v oblasti konkrétní spolupráce na rozvoji místních komunit a v angažovanosti občanů v dobrovolných aktivitách. Zdůrazňuje se tedy individuální odpovědnost občanů za místní komunitu, již je škola součástí, a princip „dobrovolnictví“.

Uvedené argumenty by bylo možné rozšířit a doplnit z řady dalších pramenů.⁹ Navíc nelze opomenout také např. psychologické argumenty, které zdůrazňují, že potřeba úzkých vztahů mezi rodiči a (před)školními programy je důležitá pro to, aby se významní lidé z života dítěte k němu chovali konzistentně a aby existovaly pozitivní vazby mezi základními prostředními, v nichž se dítě pohybuje, tedy domácím a školním. Tyto pozitivní vazby mají zmenšovat rozdíly mezi těmito dvěma prostředními a napomáhat tomu, aby zvláště děti ze znevýhodněného nebo kulturně jiného prostředí nebyly žádným způsobem znevýhodňovány ještě ve škole. Tím může být posílen pozitivní rozvoj dítěte. Posiluje se také sebevědomí rodičů v péči o malé dítě. Předpokládá se dále, že jakýkoli školní program bude

⁹ Dosti důkladně se tomuto tématu věnují Pol a Rabušicová (1998).

lépe odpovídat potřebám dětí, pokud do něj budou zahrnuty názory a přispívání rodičů (Powel 1997).

Efekty zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu

Obecně se má za to, že dobré vztahy mezi školou a rodiči jejích žáků jsou důležité, potřebné a žádoucí, a to z celé řady důvodů, jež byly uvedeny v předcházejícím oddíle. Je však třeba vědět, že apriorní pozitivní náhled na tento jev nemusí mít obecnou platnost. Objevují se totiž také úvahy o tom, že celý proces budování vztahů školy a rodiny i výsledky tohoto procesu mohou znamenat také jistá rizika pro obě strany či mohou jednu ze zúčastněných stran nějakým způsobem znevýhodňovat a oslabovat.

Jako přinejmenším problematická se například ukazuje praxe, při níž nejsou v dostatečné míře zohledněny rozdíly mezi jednotlivými rodiči a rodičovskými skupinami. Rodiče totiž, jak známo, nejsou unifikovanou či homogenní skupinou. Naopak jsou stratifikováni na základě socioekonomického, kulturního či etnického, čímž jsou odlišeny také jejich zájmy a potřeby. Představa školy o tom, co rodiče chtějí, však vychází spíše z obrazu, který je uniformní a stereotypní (Working 1992). Výsledkem tedy může znevýhodnění být, byť nechtěné, některých rodičovských skupin.

Stejně tak riskantní může být přehnané úsilí školy podřizovat se vůli a preferencím rodičů. Nežádoucím efektem takového postoje, i když ne častého, může být přesvědčení rodičů, že škola vlastně nemá svou koncepci, o níž by se všichni aktéři mohli spolehlivě opřít (Cooper 1991).

Situaci mezi školou a rodiči mohou komplikovat také různé kontradiktorní pozice, do nichž se rodiče ve vztahu ke škole dostávají. Například to, že na jedné straně se od nich očekává, že se budou zapojovat do různých konzultačních, rozhodovacích nebo kontrolních orgánů (např. do rady školy), na straně druhé však zůstávají rodiči, jež jsou klienty školy, to znamená těmi, kterých se rozhodování formálních orgánů týká (Cooper 1991).

„Výzkumy z různých částí světa opakovaně ukazují, že rodiče si přejí hrát ve vzdělávání svých dětí větší roli, než by mnozí profesionální pedagogové věřili,“ říká Payne (1997). Přesto, jak dodává, existuje jen několik zemí, které mají jasně stanovenou politiku a postupy, jak rozvíjet spolupráci mezi školou a rodinou, ať už na národní nebo na regionálních úrovních. Výsledkem je, že obsah i formy takové spolupráce varíují velmi široce a přinášejí také velmi rozdílné výsledky, včetně těch potenciálně negativních.

Co konkrétně oblast vztahů školy a rodiny zahrnuje?

Rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu

Ukazuje se, že jako zastřešující pojem, který zahrnuje několik oblastí a úrovní vztahů mezi rodinou a školou, může být chápáno „rodičovské zapojení“. V lite-

ratuře se v různé míře obecnosti opakovaně objevuje celá řada takových oblastí. Můžeme je shrnout takto:

- podoby zapojení rodičů do vzdělávacího procesu ve škole – rodičovské role ve vztahu ke škole
- komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli
- aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce mezi školou a rodinou
- rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole
- rodičovské vzdělávání (vzdělávání rodičů).

Toto shrnutí, jak je patrné, vychází ze snahy postupovat od obecných podmínek ke konkrétním realizacím. Toto shrnutí také, jak se zdá, není úplné. Jen málo pozornosti se např. věnuje učitelské roli ve vztazích s rodiči a připravenosti učitelů do vztahů s rodiči vstupovat. Ukazuje se, že jeden z problémů může pramenit právě z toho, že učitelé se v komunikaci s rodiči necítí jisti – nemají totiž ujasněnu vlastní pozici, z níž by vůči rodičům měli vystupovat. Mohou mít obavy z oslabování své profesionální pozice, jež v sobě nese svobodu neomezovanou klientskou kontrolou. Mohou mít celou řadu předsudků, ale i oprávněných pochybností o kompetencích (zájmu, vstřícnosti) rodičů, plynoucích z dosavadních negativních zkušeností z kontaktů s rodiči. Mohou prostě zastávat pozici „přirozených nepřátel“, která pramení podle Wallera (in Powell 1997) z kvalitativně odlišných vztahů, jež rodiče a učitelé k dítěti mají.

To, jak jsou rodiče ve vztahu ke škole vnímáni a jak sami vnímají svou roli, chápeme jako základní východisko, od něhož se odvíjejí všechny další oblasti: komunikace, aktivity a spolupráce, participace a případně rodičovské vzdělávání. O všech těchto oblastech je možné uvažovat v různých úrovních systému: od základních politických východisek a legislativních vymezení, přes filozofii a strategie školy až po konkrétní způsob komunikace mezi učitelem a rodičem žáka Martina S. ze 7. B. Také se tak ve studiích, jež se tématu rodičovského zapojení do vzdělávacího procesu věnují, děje. Můžeme tak vedle sebe nalézt metodologicky zcela odlišné přístupy: práce etnografické stejně jako sociologické průzkumy rodičovských postojů ke škole.

V zásadě lze říci, že rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu a jeho jednotlivé dimenze jsou studovány a sledovány ze dvou základních úhlů pohledu. Jednak se hledají argumenty, proč má smysl rodiče do školního dění zapojovat a spolupracovat s nimi, jednak se sledují efekty, které takové zapojení a spolupráce přinášejí – dětem, škole, rodině. V prvním případě jsou východisky obecné poznatky z vývojové a pedagogické psychologie, sociologie výchovy, pedagogického managementu a obecné pedagogiky, ve druhém případě jsou východiskem poznatky z konkrétní výchovné a vzdělávací praxe. Oba tyto postupy se vzájemně podporují a posilují.

První čtyři z výše uvedených oblastí rodičovského zapojování, jež jsou základem partnerství rodičů a škol – tedy rodičovské role ve vztahu ke škole, komuni-

kace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli, aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce mezi školou a rodinou a rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole – jsou vlastně klíčem k organizaci také naší publikace, neboť tímto oblastem jsou speciálně věnovány jednotlivé kapitoly (kapitoly 3 až 5). Zůstává poslední oblast, a tou je rodičovské vzdělávání (vzdělávání rodičů).

Rodičovské vzdělávání (vzdělávání rodičů)

Samostatnou a u nás prakticky neprozkoumanou oblast tvoří rodičovské vzdělávání. Dílčí aktivity v tomto ohledu lze jistě zaznamenat, ale systematickou podporu rodičům formou jejich vzdělávání na českých školách, alespoň podle našich výsledků, nevidíme.

Pokud k nějaké vzdělávací rodičovské podpoře dochází, potom spíše mimo samotnou školu. Dobrým příkladem v tomto ohledu mohou být např. aktivity, které nabízí brněnské Centrum pro rodinu, jež pořádá tzv. „rodičovskou univerzitu“ zaměřenou primárně na přednášky týkající se běžných výchovných problémů v rodině, ale zahrnující i témata věnovaná spolupráci mezi školou a rodinou. Jinými příklady mohou být nově se objevující televizní pořady, které můžeme chápat také jako svého druhu vzdělávací programy pro rodiče (Rodina a škola) či iniciativy, s nimiž přichází časopis Rodina a škola. Z kategorie „svépomocného“ informálního vzdělávání rodičů jsou např. také diskuse na internetových¹⁰ stránkách.

Historické kořeny rodičovského vzdělávání leží především v oblasti předškolní péče a v sociálních programech pro malé děti a jejich rodiny první poloviny 20. století, od nichž se očekávala podpora nejen samotnému dítěti, ale celé jeho rodině. Očekávala se eliminace chudoby a redukce sociálních patologií. V 60. a v 70. letech se potom vzdělávací podpora pro rodiče stala součástí programů pro děti žijící v prostředí se zvýšeným rizikem a v chudobě a měla napomoci rodičům zvládat úkoly spojené s péčí o děti. Typickým příkladem z té doby, ale přetrvávajícím do současnosti, je známý intervenční program Head Start pro předškolní děti v USA.

V ostatních případech, tedy u běžných škol a ve vyšším věku dětí, není dnes rodičovské vzdělávání chápáno jako priorita (Powell 1997). Jednou z příčin pravděpodobně může být, že se nepředpokládá, že by bylo nutné a rodiči vítané.

¹⁰ Uvádíme seznam několika portálů, které jsou plně nebo zčásti určeny rodičům, povětšinou matkám, a věnují se otázkám výchovy, přičemž některé z nich se dotýkají také vztahů školy a rodiny:

www.rodice.cz, <http://www.stripky.cz/vychova/vychova/seznam.html>,
<http://www.stripky.cz/vychova/vychova/seznam.html#skolaci>, <http://rodina.dama.cz/>,
<http://www.zena-in.cz/>, <http://www.zena-in.cz/rubrika.asp?idc=10445&id=2>
<http://www.alfabet.cz/>, <http://www.kratce.cz/rodina>,
<http://www.rodice.com>, <http://www.rodinaonline.cz/>,
<http://www.skolaonline.cz/>, <http://www.doktorka.cz/run/chat/default.asp?kaid=7>.

V zásadě lze uvažovat o dvou základních typech rodičovského vzdělávání: o „běžném“ a „kompenzačním“. V prvním případě se hovoří o vzdělávání, jež má charakter např. diskusních rodičovských skupin, kurzů k vybraným tématům, třeba z komunikace, zvládnání dětí či vývojových charakteristik dětí vedených odborníky, které jsou dobrovolné a jsou organizovány různými organizacemi a institucemi, jako např. školami, komunitními centry, vzdělávacími středisky, církvemi apod. Podle poznatků z USA (Shimoni 1997) se jich zúčastňují převážně rodiče středních vrstev. Druhý typ rodičovského vzdělávání, tedy „kompenzační“, se soustřeďuje na elementárnější témata, na přímou podporu a pomoc formou rad a doporučení, jež jsou v podobě expertního vyjádření předkládána rodičům. V mnoha případech, alespoň podle realizací v USA (Shimoni 1997), jsou tyto programy vázány na různé sociální dávky, takže nejsou zcela dobrovolné a jsou zaměřeny na rodiče z nižších vrstev žijící v chudobě, v ohroženém prostředí, projevující se rizikovým chováním. Jejich základním cílem je naučit rodiče chovat se ke svým dětem tak, aby podporovali jejich vývoj, zejména kognitivní, a pomoci rodičům zvládat takové strategie, které jim samotným usnadní jednání s dětmi.

Programy obou typů se objevují v různých zemích světa a samozřejmě mají různé formy, postupy, užití metody i obsahy, ale v zásadě, jak říká Lombard (in Shimoni 1997), mají stejné racionále: vycházejí z představy, že obecné fungování rodičů rozvíjí potenciál dítěte pro zdravý a normální vývoj a (nebo), že rozvíjení role rodiče jako vychovatele přispěje k šanci dítěte na úspěch ve škole. Ukazuje se, že jak „kompenzační“, tak „běžné“ programy jsou v posledních letech méně založeny na předávání informací a zkušeností, a více na spolupráci, na rovnoprávných vztazích, na výměně zkušeností apod. Vycházejí totiž z myšlenky „zmocnění“ a „posílení“. Ostatně dochází i k terminologickým posunům, např. od označení „rodičovské vzdělávání“ k „rodičovské podpoře“ (podpoře rodičům) a ke zdůrazňování větší citlivosti vůči různým skupinám rodičů – z hlediska kulturních odlišností, růzností životních stylů apod.

Celkově je však jen málo skutečně přesvědčivých dokladů o pozitivním vlivu rodičovských vzdělávacích programů na chování rodičů, komunikaci v rodině či rozvoj dítěte, ať už se jedná o programy „běžné“ či „kompenzační“. To poněkud komplikuje jejich další rozšiřování a hlavně veřejnou (státní) finanční podporu.

U nás, jak se zdá, se rodičovské vzdělávání ještě nedostalo ani do podoby obecných úvah o jeho smysluplnosti či efektech, natož, až na spíše vzácné výjimky⁹, do běžného programu škol.

⁹ Jednou z nich je např. mateřská škola pracující podle programu Začít spolu, jíž se věnujeme v jedné z našich případových studií.

Literatura

- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986.
- COLEMAN, J. S. Families and Schools. *Educational Researcher*, 16, 1987, s. 32–38.
- COOPER, B. S. Parent Choice and School Involvement: Perspectives and Dilemmas in the United States and Great Britain. *International Journal of Educational Research*, 15, 1991, s. 235–250.
- CULLINGFORD, C. The Role of Parents in Education System. In: Cullingford, Cedric (ed.) *Parents, Education and the State*. Aldershot: Arena, 1996, s. 186. ISBN 1–85742–338–0
- HIRVENOJA, P. Families in the „Public – markets“: School choice in the comprehensive school. *Príspevek prezentovaný na European Conference on Educational Research*, 20.–23. září 2000.
- HUSÉN, T., TUIJNMAN, A., HALLS, W. D. Home and School Relationship. In: *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press, 1992, s. 107–136. ISBN 0–08–041293–5
- PAYNE, M. A. School – Parent Relationships. In: Saha, Lawrence, J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, 1997, s. 650–654. ISBN 0–08–042990–4
- Parents as Partners in Schooling*. Paris: OECD, 1997, s. 208. ISBN 92–64–15492–2
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U2*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998.
- POWELL, D. R. Parent Involvement in Preschool Programs. In: Saha, Lawrence, J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, 1997, s. 642–647. ISBN 0–08–042990–4
- RAVN, B. Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. In: Castelli, Stefano, Mendel, Maria, Ravn, Birte (eds.) *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdańskiego, 2003, s. 9–18. ISBN 83–7326–167–2
- SAHA, L. J. Introduction: The Centrality of the Family in Educational Processes. In: Saha, Lawrence, J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, 1997, s. 587–588, ISBN 0–08–042990–4
- SHIMONI, R. Parent Education. In: Saha, Lawrence, J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, 1997, s. 647–650. ISBN 0–08–042990–4

- ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, roč. XLI, č. 6, 1997, s. 487–502.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: Kolářiková, Z., Pupala, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001. ISBN 80–7178–585–7.
- THOMAS, G. Teachers' Views of Parents in School. In: Cullingford, Cedric (ed.) *Parents, Education and the State*. Aldershot: Arena, 1996, s. 81–101. ISBN 1–85742–338–0
- VINCENT, C. Including Parents? *Education, citizenship and parental agency*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000. ISBN 0 335 20442 2 (pb), 0 335 20443 0 (hb)
- Working with Parents*. Conference Report. Nottingham, University of Nottingham – National Home School Development Group, 1992.

2. kapitola

Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny

Klára Šedová

Rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. Jak uvádí T. Kellaghan (1997, s. 606), liší se tyto dvě instituce ve svých prioritách, požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů. Sdílejí však společný cíl – zajistit optimální vývoj dětí.

Přes všechny rozdílnosti a občasně komunikační bloky mají rodina a škola více styčných bodů, než by se na první pohled mohlo zdát. Geneticky je vznik moderní podoby rodiny zaměřené na dítě spjat s expanzí školní docházky (Aries 1965), a přestože se na školu postupně přesunula odpovědnost za profesní socializaci dítěte, snaží se rodiče nad školním životem svých dětí udržet maximální kontrolu. Právě školní výsledky totiž dnes rozhodují o životní dráze dětí. Řada empirických výzkumů přitom ukázala, že tyto výsledky nejsou zdaleka závislé jen na inteligenci žáka nebo na charakteristikách navštěvované školy. Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje – zčásti záměrně a promyšleně, zčásti zcela neuvědomovaně – právě rodina.

Tuto skutečnost potvrdila již v šedesátých letech slavná studie amerického sociologa Colemana (in Rabušicová 1995, s.14), která ukázala, že sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru. Ve své pozdější práci potom Coleman (in Christenson; Anderson 2002, s. 383) identifikoval školu a rodinu jako dva zdroje dvou různých druhů vstupů do socializačního procesu. Škola v tomto pojetí produkuje příležitosti, požadavky a odměny, rodina produkuje postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy. Rodina tak podle Colemana vytváří stavební kameny, na nichž je možno budovat učení ve škole.

Že mohou podobné závěry platit i pro české prostředí, naznačil již koncem 60. let průzkum prováděný na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Jerhotová (in Průcha 2003) shledala významné rozdíly v prospěchu mezi dětmi dělníků a dětmi úředníků a inteligence. Prokázala, že platí vztah mezi úrovní vzdělání rodičů a průměrným prospěchem jejich dětí.

V současných výzkumech – zahraničních i domácích – je vliv rodiny na školní výsledky nahlížen z mnoha různých úhlů. Saha (1997, s. 587) k tomu poznamenává, že ať už se tyto studie zaměřují na socioekonomický status domácnosti, rodičovské hodnoty a domácí kulturu, vztahy mezi rodinou a školou či zapojení

rodiny do širších sociálních sítí, vliv rodiny na školu, ať už pozitivní nebo negativní, lze jen stěží plně docenit.

V této kapitole bychom proto chtěli nastínit některé ze způsobů, jimiž je vliv rodinného zázemí na školní výsledky dětí v pedagogickém myšlení tematizován.

Socioekonomický status rodiny

Socioekonomický status rodiny (dále jen SES) je proměnnou, která je ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům zkoumána pravděpodobně nejčastěji. Kvantitativní analýzy opakovaně potvrzují, že je pozitivně spjat se školní úspěšností. Vzhledem k tomu, že SES je obvykle konstruován na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profesního statusu, lze tento nálezný vyjádřit jednoduše: čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti, čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší pozici budou pravděpodobně zaujímat jejich děti. Stejně nadané děti pocházející z různých rodin tak dosáhnou různých vzdělávacích výsledků. Z metaanalýzy řady výzkumů provedené Kellaghanem (1997) vyplývá, že SES je dále spojen také s tím, na jaké úrovni dítě ukončí své vzdělávání. Kromě toho v zemích, kde existují různé typy středních škol, mají děti s vyšším SES tendenci vstupovat do elitních škol (v českém případě gymnázií), zatímco děti s nižším SES se vzdělávají na školách technického, profesně a prakticky orientovaného charakteru.

U nás se vzdělanostní reprodukci zabýval na počátku 90. let především Matějů. Ve svých výzkumech dospěl k závěru, že pro vzdělanostní aspirace – a potažmo pro dosaženou vzdělanostní úroveň dítěte – je rozhodující především vzdělaní rodičů, zvláště matky (Matějů; Řeháková 1992).

Na jeho práci navázala Rabušicová (1995), která se na základě empirického šetření na vzorku žáků brněnských základních škol a víceletých gymnázií pokusila sestavit model faktorů, které ovlivňují výsledky dítěte ve škole i jeho vzdělávací dráhu. „Z charakteristik rodiny se podle očekávání ukázal jako relevantní především socioekonomický status rodiny, který ovlivňuje jak výsledky dítěte ve škole, tak jeho vzdělanostní dráhu. Mimoto SES prokázal vliv také na další rodinné proměnné, konkrétně na péči o dítě a zájem o jeho výsledky.“ (Rabušicová 1995, s. 105). Vliv SES na výsledky dětí zůstával zachován i při kontrole inteligence: ukázalo se tedy, že stejně nadané děti vyrůstající v různých rodinách dosahují ve škole odlišných výsledků.

Mezinárodně srovnatelné výsledky přinesl výzkum PISA (Straková a kol. 2002), který ukázal velmi silnou souvislost výsledků dětí v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti s charakteristikami rodiny, především se socioekonomickým statutem vyjádřeným na základě zaměstnání rodičů. Z výsledků vyplývá, že čtvrtina žáků s nejnižším SES má oproti svým spolužákům více než dvakrát větší pravděpodobnost, že bude mezi čtvrtinou žáků s nejhorsími výsledky v testech. Mezinárodní srovnání přitom ukazuje, že Česká republika

je jednou ze zemí, kde je souvislost se sociálně ekonomickým statusem nejsilnější. Stejně jako ve výzkumech Matějů se i zde potvrdilo, že je to především vzdělání matky, co predikuje školní úspěšnost dítěte.

Podobné výsledky přinesl také český evaluační projekt Kalibro. „Průměrná úspěšnost žáků v testech Kalibro těsně souvisí s dosaženým vzděláním jejich rodičů. Podobně na něm závisí také průměrný prospěch žáků“ (Botlík; Souček 2002, s. 235).

V makropohledu nabízí pro tato tvrzení oporu reprezentativní výzkum sociální mobility uskutečněný na datech z roku 1999 (Tuček 2003). Autoři konstatují, že pro současnou nejmladší generaci je charakteristická stabilita na úrovni vysokoškolského i středoškolského vzdělání s maturitou (děti vysokoškoláků se stávají vysokoškoláky a děti maturantů zase maturanty). Zvlášť markantní je autoreprodukce vzdělání u vysokoškoláků dvou nejmladších zkoumaných generací (generace narozené v letech 1962–1971 a v letech 1972–1981). Z mezinárodních srovnání vyplývá, že v míře uzavřenosti přístupu k vysokoškolskému vzdělání, to znamená v omezené možnosti získat vysokoškolské vzdělání pro všechny skupiny vzdělanostního spektra, překonáváme v současnosti většinu západních zemí.

Vedle studií konstatujících vliv rodinného prostředí na vzdělávací šance dítěte existují také práce, které se snaží mechanismy vytvářející tuto souvislost vysvětlit. Mezi nejznámější patří teorie Basila Bernsteina, jenž tvrdí, že nerovnost šancí je způsobena odlišnými způsoby komunikace používanými příslušníky jednotlivých sociálních vrstev (Giddens 1999, s. 398). Bernstein rozlišuje tzv. „omezený kód“, jenž je charakteristický pro děti z nižších vrstev, a „rozvinutý kód“, kterým disponují děti ze středních vrstev. Omezený kód spočívá do značné míry na nevysovených předpokladech a neplnovýznamových slovech. Dobře mu lze porozumět jen při znalosti konkrétního kontextu, ve kterém se promluva realizuje. Tento kód používá rovněž střední vrstva (v běžném rozhovoru v rodině, s přáteli), ale ta kromě toho ovládá i kód rozvinutý. Rozvinutý kód je explicitní a univerzální – porozumět mu může každý, umožňuje zobecňovat a abstrahovat. Děti si osvojují kód, kterým se mluví v jejich rodině, ale ve škole je požadován a oceňován kód rozvinutý. Děti z dělnických rodin, které jej neovládají, dosahují proto horších školních výsledků.

Platnost Bernsteinovy teorie se v současném českém prostředí pokusila na vzorku 322 žáků šestých tříd základních škol prokázat Knausová (2002). Rozborem písemných a ústních projevů žáků ukázala, že také v českém jazyce lze identifikovat rozdíl mezi rozvinutým a omezeným řečovým kódem v souladu s kritérii, která stanovil Bernstein. Výzkum dále ukázal, že žáci disponující rozvinutým kódem dosahují v českém jazyce lepších známek. Potvrdila se tedy souvislost mezi řečovým kódem a školní úspěšností. Děti používající rozvinutý kód pocházely častěji ze střední třídy¹, naopak děti používající výhradně kód omezený

¹ Příslušnost k sociální třídě byla operacionalizována skrze vzdělání matky.

pocházely bez výjimky z třídy nižší. Knausová tedy konstatuje, že Bernsteinova teorie platí i v našich podmínkách.

Velmi vlivnou se stala také teorie kulturního kapitálu, jejímž autorem je Pierre Bourdieu. Bourdieu tvrdil, že v současné společnosti je to především výchova a kultura, co reprodukuje sociální strukturu (Collins; Thompson 1997). Ústředním pojmem je v této teorii kapitál – zdroje, které má jednotlivec k dispozici a které určují jeho místo ve struktuře společnosti. Zatímco dříve rodiče předávali svým dětem především kapitál ekonomický, dnes je stále důležitější kapitál sociální (síť známých lidí, konexe) a především kapitál kulturní. Ten je tvořen třemi složkami: vtělený kulturní kapitál jsou postoje, znalosti, chování; objektivizovaný kulturní kapitál jsou vlastněné kulturní předměty (knihy, obrazy atd.); institucionalizovaný kulturní kapitál jsou doklady o dosaženém formálním vzdělání. Každá sociální vrstva má své vlastní kulturní preference, vkus, postoje, normy chování. Ve škole je však vyžadován kulturní kapitál typický pro dominantní společenskou třídu. Děti z dělnických rodin, které například nechodí s rodiči do divadla či nemají doma přístup k encyklopediím, jsou v takovém prostředí handicapovány. S teorií kulturního kapitálu je spojen také pojem „habitus“, což je způsob pohledu na svět a vlastní místo v něm. Je to představa o vlastním potenciálu a na jejím základě utvořené vzdělávací a profesní aspirace. Součástí habitu nižších tříd je vědomí nízkého kulturního kapitálu a s tím související tendence k sebevylučování z další vzdělávací dráhy (Dumais 2002). Bourdieovy předpoklady se pokoušela řada výzkumů se střídavými výsledky prokázat také empiricky. V USA se jejich potvrzením zdají být například práce DiMaggia (1982), u nás je možné poukázat na některé z dalších výsledků již zmiňovaného projektu PISA, podle nějž byly výsledky žáků v testech pozitivně spjaty jak s kulturním bohatstvím rodiny (výskyt klasické literatury, básnických sbírek a uměleckých děl), tak s kulturními aktivitami² žáka (návštěvy muzea, galerií, opery, baletu, koncertů klasické hudby a divadelních představení).

Mechanismy kulturní a vzdělanostní reprodukce se různými způsoby snažili popsat i další autoři, například Willis, Kohn, Bowles a Gintis (Rabušicová 1995). U nás je z poslední doby zajímavá práce brněnského sociologa Katriňáka (2002), který se prostřednictvím kvalitativního výzkumu pokusil odpovědět na otázku, jak a proč se z dětí dělníků stávají zase dělníci. Porovnával přitom skupinu rodičů – dělníků se skupinou rodičů – vysokoškoláků. Dělnické rodiny podle něj charakterizuje „volný“ vztah ke škole: vzdělávání svých dětí věnují málo času, zájmu i úsilí. Pro volbu školy je rozhodující její vzdálenost od místa bydliště, z vlastní iniciativy ji jako rodiče nenavštěvují. Přípravu do školy i zodpovědnost za výsledky nechávají na dítěti. Naopak rodiny vysokoškoláků se vyznaču-

² V současnosti ovšem na adresu těchto „klasických“ studií přibývá skeptických poznámek, které upozorňují na fakt, že dnes jen velmi málo rodin žije takovým kulturním životem, jaký je v nich popisován. Podle nich mnohem spolehlivějším indikátorem kulturnosti rodiny jsou např. televizní programy a kanály, jež se v rodině vybírají a sledují.

jí vztahem „soudržným“: školu vybírají podle kvality, navštěvují ji, zajímají se o dění v ní a své dítě ve školních aktivitách podporují. Pokud dítě selhává, cítí to jako selhání vlastní. Dalším identifikovaným rozdílem je „materiální strategie“ u dělníků – orientace na vydělávání peněz, která je upřednostňována před dalším studiem – versus „statusová strategie“ u vysokoškoláků – orientace na vzdělání a prestižní status, který nemusí být nutně spjat s množstvím vydělaných peněz. Tyto dvě dichotomie jsou v rodině předávány neuvědoměle a tvoří tak samozřejmá prizmata, skrze něž hledí jejich nositelé na svět. Dětem dělníků se pak zdá být přirozené, že nebudou usilovat o vyšší vzdělání, než jaké získali jejich rodiče.

Vliv socioekonomického statusu rodiny na školní výsledky a vzdělávací dráhu dětí je permanentně diskutován už od 60. let minulého století. V USA a v západní Evropě je vnímán velmi silně jako politické téma „rovnosti příležitostí ve vzdělávání“, přičemž se hledají cesty, jak vztah mezi socioekonomickým statutem rodiny a školní kariérou žáka změkčit. Také tímto „praktickým zájmem“ lze vysvětlit početnou řadu empirických i teoretických prací, jež byly tomuto tématu v zahraničí věnovány. U nás zájem o tuto problematiku počíná v devadesátých letech, přesto i zde již existují relevantní výsledky, které se k tomuto tématu vztahují.

Mimoekonomické charakteristiky rodiny

Existuje také řada studií, které se zaměřují na subtilnější charakteristiky rodiny, jež by se daly označit jako „mimoekonomické“. Činí tak při kontrole případné souvislosti se socioekonomickým statutem, neboť jeho vliv je, jak se opakovaně zjišťuje, velmi silný. Klasikou v tomto „žánru“ jsou studie rodičovské podpory. Bempechat a kol. (in Christenson; Anderson 2002) zkoumali úspěšné děti pocházející z chudých a etnicky minoritních skupin. Dospěli k závěru, že tyto děti od jejich neúspěšných vrstevníků s podobným sociálním pozadím odlišuje skutečnost, že se rodiče zapojují do jejich vzdělávání, oceňují úspěchy, a co je důležité: případné neúspěchy nesvalují na nedostatek schopností. Dávají tedy svým dětem motivační podporu, předávají jim poselství o hodnotě vzdělání a o důležitosti úsilí při jeho dosahování, nabízejí jim pomoc při plánování času a diskutují s nimi o vzdělávacích cílech.

Sandersová (Sanders 1998) zkoumala vliv signifikantních dospělých na školní život čtrnáctiletých žáků afroamerického původu. Zjistila, že rodičovská podpora pozitivně ovlivňuje chování dětí ve škole: studenti se lépe chovají, když cítí vnímavost, podporu a povzbuzování ze strany rodičů. Stejně tak má rodičovská podpora kladný vliv na akademické sebepojetí (odhadnutí vlastního studijního potenciálu, stanovení aspirací) a přesvědčení o důležitosti vzdělání. V této studii se neprojevil přímý vliv rodičovské podpory na školní výsledky, avšak ukázal se významný vliv na formování studentových postojů vůči škole, jimiž jsou pak školní výsledky ovlivňovány.

Simonová (Simon 2001), která analyzovala rozsáhlá data z amerického reprezentativního národního panelu o vzdělávání, ukázala důležitost rodinné diskuse

o dalších vzdělávacích plánech dítěte: tam, kde rodiče hovořili na toto téma se svými dětmi, se zlepšil počet dokončených kreditů v matematice a v angličtině. Domácí debatování o důležitosti vzdělání a o dalších vzdělávacích plánech navíc zřetelně přispívalo ke zlepšení chování ve škole a ke zlepšení přípravy do školy. V tomto výzkumu se ukázala ještě jedna zajímavá věc: v rodinách, kde rodiče a děti trávili více času společně, chodily děti lépe připraveny do školy.

Rodinnou kulturou a mírou její korespondence s kulturou školní se zabývala ve své semietnografické studii například Brookerová (Brooker 1999). Vzorek tvořily děti z přípravné třídy jedné britské městské školy, přičemž polovina z nich byla bangladéšského původu. Odlišnosti důležité pro zapojování dětí do školy nalezla autorka v celé řadě aspektů domácího života. Zatímco anglické rodiny zdůrazňují rutinní časová schémata (vstávání, jídlo a spaní v určitou hodinu), bangladéšské rodiny distribuují jídlo a odpočinek podle momentální potřeby. Anglické domy mají jasně funkčně segmentované prostory (jídlna, ložnice...), bangladéšské domy fungují jako jednolitý flexibilní životní prostor. Vzhledem k tomu, že britská škola je postavená na dodržování časových a prostorových schémat (pevný začátek vyučování, rozvrh hodin, zasedací pořádek), byl pro anglické děti vstup do školy v tomto ohledu mnohem snazší než pro děti bangladéšské. Zajímavou diferencí nalezla autorka také v oblasti jazykového chování. Zatímco anglické rodiny zdůrazňují důležitost aktivního mluvení a samostatnou komunikaci považují za známku inteligence, v bangladéšských rodinách se zdůrazňuje důležitost naslouchání a pamatování. Britská škola vyžadující aktivní řečové výkony tak v tomto směru favorizuje děti anglického původu.

Davé (in Kellaghan 1997, s. 610) zdůrazňuje důležitost charakteristik založených na interakci mezi členy rodiny. Mezi takové charakteristiky, které ovlivňují školní úspěšnost, podle něj patří: (1) tlak na úspěšnost – rodičovské aspirace a očekávání; (2) jazyk – příležitosti pro rozvoj různých úrovní jazykového vyjadřování; (3) akademické vedení – dostupnost a kvalita pomoci s prací do školy; (4) aktivita rodiny – množství rodinných volnočasových aktivit nesouvisejících přímo se školou; (5) intelektualizovanost – vytváření příležitostí pro děti k přemýšlení a rozvoji představitosti při denních aktivitách; (6) pracovní návyky – důraz na pravidelnost v organizaci prostoru a času.

Christenson a Anderson (2002) uvádějí, že řada studií vyzdvihuje především důležitost toho, zda dítě dostává konzistentní sdělení (o hodnotě vzdělání, procesu učení, o jeho podmínkách, o nutnosti vynaložit úsilí tváří v tvář překážkám) ze strany rodiny i školy. Podstatné tedy je, jak rodiče dokáží proniknout do školního života dítěte a osvojit si jazyk školy. Zde se již dostáváme na půdu tématu spolupráce rodiny a školy, které bude podrobněji diskutováno v dalším oddíle.

Mimoekonomické charakteristiky rodiny nejsou tak rozsáhle výzkumně pokryty jako otázky socioekonomického statusu. Důvodem je zřejmě mimo jiné jejich obtížná uchopitelnost a konceptualizace. Přesto představují velkou výzvu, neboť například White (in Kellaghan 1997) prostřednictvím metaanalýzy řady

výzkumů zjistil, že výzkumy pracující s proměnnými tohoto druhu jsou schopny vysvětlit v průměru 53 % variability školní úspěšnosti. Pro studie vlivu socioekonomického statusu přitom Kellaghan (1997) uvádí jen kolem 10 %.

Uspořádání rodiny – rodinné konfigurace

Školní výsledky jsou spjaty také s uspořádáním rodiny, ve které dítě vyrůstá, konkrétně s její velikostí a s pořadím jeho narození mezi sourozenci. Řada studií konstatuje negativní korelaci mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výsledky. Důležité je, že tato negativní korelace zůstává zachována i při kontrole socioekonomického statusu rodiny a IQ rodičů. Downey (1995, s. 747) konstatuje, že tedy nelze tvrdit, že je způsobena tím, že mnoho dětí plodí častěji rodiče s nízkým socioekonomickým statusem nebo s nízkou inteligencí.

Zajonc vysvětluje tento vliv prostřednictvím takzvané „intelektuální úrovně“ domácnosti při narození toho kterého dítěte (in Kellaghan 1997, s. 608). Intelektuální úroveň je podle něj definovaná jako průměr momentálních intelektuálních schopností všech členů rodiny. Čím více je tedy v rodině nedospělých dětí, tím je tato celková úroveň nižší.

Alternativním vysvětlením vlivu velikosti rodiny je hypotéza „ředění zdrojů“ (resource dilution). Východiskem této hypotézy je předpoklad, že rodiče disponují omezeným množstvím zdrojů, které mohou investovat do vzdělání svých dětí. Pokud je v rodině přítomno více dětí, je nutno zdroje mezi ně rozdělit. Downey (1995) tento předpoklad s úspěchem testoval na reprezentativních datech z amerického panelu o vzdělávání (NELS 88), přičemž počítal jak se zdroji interpersonálními (frekvence hovorů o škole, které rodiče s dítětem vedou, rodičovská očekávání vztahená ke vzdělávací dráze dítěte apod.), tak se zdroji materiálními (peníze našetřené na studium dítěte, vzdělávací předměty v domě apod.). Zjistil, že statistický vztah mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výstupy klesá nebo dokonce mizí, když jsou zároveň do výpočtu zahrnuty rodičovské zdroje. Děti z početnějších rodin mají k dispozici prokazatelně méně rodičovských zdrojů, interpersonálních i materiálních, a jejich vzdělávací výsledky jsou horší.

Kromě velikosti rodiny hraje ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům roli také pořadí, ve kterém se dítě narodilo. Hypotézu o tom, že jedináčci a prvorození procházejí vzdělávacím systémem s nejlepšími výsledky, protože je na ně soustředěna největší pozornost a také tlak rodičů, uvedl do sociálních věd již na počátku minulého století psycholog Adler (1995). V poslední době se jí snažili empiricky prokázat například Travis a Kohli (1995), kteří na datech ze vzorku 817 dospělých zkoumali, zda existuje souvislost mezi pořadím narození a počtem let dokončené školní docházky. Tento předpoklad se potvrdil. Nejvyšší počet let v systému formálního vzdělávání vykazovali jedináčci, následovali prvorození, nejmladší (benjamínci) a nakonec ostatní děti. Tato souvislost je silná především v rodinách ze střední vrstvy, což autoři vysvětlují poukazem na výše uvedenou hypotézu „ředění zdrojů“. Velmi bohaté rodiny mohou investovat do všech

svých dětí, velmi chudé rodiny naopak nemají, co by mezi děti rozdělily. Právě ve střední třídě se tedy, podle Travise a Kohli, realizuje rozhodování o tom, které děti ve vzdělávací kariéře favorizovat.

Vliv rodinného uspořádání, tedy velikosti rodiny či rodinných konfigurací, není ještě dostatečně prozkoumán. Otevřenou otázkou například zůstává, zda znevýhodňování dětí postupuje lineárně s každým dalším dítětem v rodině, nebo nastává skokem od určitého počtu dětí. Downey (1995) např. uvádí, že u různých rodičovských zdrojů má tato souvislost různý průběh. U nás, pokud je nám známo, stojí toto téma zatím zcela mimo pozornost pedagogických výzkumů.

Spolupráce rodiny se školou

Zahraniční, především americký, výzkum se v posledních letech stále více soustřeďuje také na otázku, zda může školní výkony dětí nějakým způsobem ovlivnit užší spolupráce mezi rodinou a školou. Četné nálezy dávají tomuto předpokladu za pravdu.

Pianta a Walsh (in Christenson; Anderson 2002) udávají, že kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost. Dobré šance mají ve škole děti z rodin, které se školou komunikují a dávají dítěti takové informace o škole a učení, které jsou konzistentní s tím, co se dítě dozvídá od svých učitelů.

Simonová (Simon 2001) na reprezentativním americkém vzorku sledovala, jak konkrétní formy³ zapojování rodičů do života školy ovlivňují chování a výsledky dítěte. Žáci, jejichž rodiče se více zapojovali, měli lepší známky z angličtiny a z matematiky, lepší docházku a chování a chodili do školy lépe připraveni. Žádný rozdíl naopak nebyl patrný u výsledků ve standardizovaných testech. To tedy znamená, že zapojování rodičů má vliv především na to, co mohou děti ovlivnit vlastním volným úsilím. Účast rodičů na akcích pořádaných školou potom podporovala jmenovitě zlepšení školní docházky. Na akcích školy totiž dochází k vytvoření sítě dospělých – dalších rodičů, kteří dítě znají a mohou ho potom kontrolovat.

Docházkou se zabývala také longitudinální studie Epsteinové a Sheldona (2002) věnující se otázce, jak mohou aktivity školy zaměřené na vztah s rodiči ovlivnit docházku žáků. V tomto případě šlo o akční výzkum, v němž dvanáct základních škol v průběhu let 1995–1997 měnilo svůj vztah s rodinami žáků a přitom se sledovaly změny v průměrné denní docházce a procento chronicky absentujících žáků. Ukázal se pozitivní vliv následujících aktivit: komunikace s různými typy rodin (etnicky minoritními, sociálně slabými...), stanovení kontaktní osoby pro komunikaci s rodiči, workshopy pro rodiče na téma docházky,

³ Pojem „zapojení rodičů“ byl v tomto výzkumu konceptualizován prostřednictvím typologie Epsteinové (Epstein 1995) takto: (1) účast v rodičovských workshopech o plánování studia, o drogách atd.; (2) komunikace; (3) dobrovolná práce rodičů ve třídách, na výletech; (4) učení se s dítětem doma; (5) účast na rozhodování o chodu školy; (6) spolupráce se širší komunitou.

odměny studentům a odpolední programy pro děti ve škole. Systém poradců pro záškoláctví a stanovení kontaktní osoby podpořily pouze zvýšení denní docházky a návštěvy v rodinách pouze pokles chronického absentérství. Výsledky se přitom ukazovaly poměrně průkazně, například procento chronických absentérů kleslo ve zkoumaných školách v letech 1996–1997 z 8 % na 6,1 %.

Na otázku, jak dosáhnout toho, aby se rodiče více zapojovali do života školy, se pokusil odpovědět Singh (in Simon 2001), jenž ve své studii ukázal, že jestliže školy vybízejí rodiče ke komunikaci a nabízejí jim specifické aktivity, rodiče se skutečně více zapojují.

Užší spolupráce s rodiči tedy, jak se zdá, představuje cestu, jak zlepšit vzdělávací výsledky dětí. Především z tohoto praktického důvodu je tomuto tématu věnován vzrůstající výzkumný zájem. U nás však práce na toto téma zatím postrádáme.

Závěr

Přestože jsou vzdělávací výsledky – v konkrétní podobě školní hodnocení, známky, vysvědčení, diplomy – dosahovány a získávány ve škole, rozhoduje o nich v podstatné míře socializace v rodině. Tato skutečnost není zvláště zarážející, uvědomíme-li si, že rodina jednak děti ovlivňuje před vstupem do školy, v době ranného dětství, které je obecně považováno za zvláště příznivé pro učení, jednak si uchovává svůj vliv i v době, kdy se dítě začlení do systému formálního školního vzdělávání. Colemanova metafora o stavebních kamenech, z nichž je budováno učení ve škole, použitá v úvodu této kapitoly, se zdá být opravdu případná.

Způsoby, jimiž rodina dítě ovlivňuje, jsou velmi komplexní. V sociálních vědách jsou zkoumány různé faktory vlivu rodinného prostředí na školní výsledky. Některé z nich – socioekonomický status, mimoekonomické charakteristiky rodiny, rodinné uspořádání a spolupráci rodiny se školou – jsme se pokusili v této kapitole přiblížit v kontextu existujících (převážně zahraničních) empirických nálezů i teoretických vysvětlení. Je však zřejmé, že výzkumné „uchopování“ rodinných vlivů je jen schematické. Výzkumníci se totiž vzhledem k omezeným metodologickým možnostem často snaží z propletence rodinného života vydělit ty jevy, které jsou „identifikovatelné“ a „měřitelné“, avšak v běžném životě existují v přirozené symbióze a vzájemné cirkulární kauzalitě s mnohými dalšími. Socioekonomický status rodiny je tak sice zkoumán jako samostatný faktor, zároveň se však udává, že je pozitivně spojen s mírou rodičovské podpory či s mírou zapojování rodičů do života školy, také je skrze něj přenášen vliv rodinných konfigurací. Vytvořit komplexní model vlivu rodiny na vzdělávací výsledky dítěte je tedy nelehký a se současnými metodologickými prostředky jen obtížně splnitelný úkol.

Jistým leitmotivem, který se z masy existujících výzkumů vynořuje znovu a znovu, je tvrzení, že lepších výsledků může dítě dosáhnout tehdy, existuje-li v té které oblasti kompatibilita mezi světem rodiny a školy. Pro dítě je tedy

například výhodnější, má-li stejný socioekonomický status jako jeho učitel, tím pádem sdílí i jeho jazyk a kulturní preference. Stejně tak se ukazuje jako zvýhodňující, jestliže rodiče předávají dítěti podobné zprávy o procesu učení a jeho důležitosti, jaké dostává ve škole. Pomyslným vrcholem tohoto propojování zdánlivě nezávislých světů je potom přímá spolupráce mezi rodinou a školou: děti, jejichž rodiče do školního prostředí vstupují a dokáží se v něm pohybovat, jsou na své cestě za vzděláním opět favorizovány.

Diskuse o rodinném pozadí školní úspěšnosti je v širším společenském kontextu především diskusí politickou. Otázka, jak zajistit rovné vzdělávací šance pro všechny, a tím garantovat meritokratický koncept spravedlnosti, stojí v centru zájmu evropské vzdělávací politiky. Nabízejí se – a někdy také realizují – kompenzační opatření nejrůznějšího druhu, například podpůrné vzdělávací programy pro děti ze sociálně slabých rodin. Úspěšnost takovýchto opatření však bývá, již od dob Bernsteinových sociálně-lingvistických „doučovacích“ programů (Štech 1997, s. 495) hodnocena nejednoznačně. Je pravděpodobné, že náprava rodinných handicapů bez účasti rodičů samotných není efektivní. Jako slibné se v této souvislosti jeví právě téma spolupráce rodiny a školy, která je sama o sobě jedním z faktorů školní úspěšnosti. Je nepochybně reálnější posilovat kontakty a vztahy mezi rodinou a školou, než manipulovat se sociálním statutem či velikostí rodiny. Také proto jsme se rozhodli věnovat tématu spolupráce a partnerství rodiny a školy tuto monografii.

Literatura

- ADLER, A. *Smysl života*. Praha 1995. ISBN 80–85809–34–6
- ARIES, P. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York, 1965.
- BOTLÍK, O., SOUČEK, D. Výsledky vzdělávání v českých školách z pohledu projektu Kalibro. *Pedagogika* 2/2002, s. 231–243. ISSN 3330–3815
- BROOKER, L. Class, Culture and Pedagogy in Young Children's Learning in the Home. *British Educational Research Annual Conference*, Brighton, September 1999.
- COLLINS, J., THOMPSON, F. Family, School and Cultural Capital. In: Saha, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 618–622. Oxford, 1997. ISBN 0–08–042990–4
- DiMAGGIO, P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, April 1982, s. 189–201. ISSN 0003–1224
- DOWNEY, D.B. When Bigger is not better: Family Size, Parental Resources and Children Educational Performance. *American Sociological Review* 5/1995, s. 746–761. ISSN 0031224

- DUMAIS, S. Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of the Habitus. *Sociology of Education*, Jan. 2002, s. 44–68. ISSN 00380407
- EPSTEIN, J. L., SHELDON, S. B. Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, May/June 2002, s. 308–326.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha, 1999. ISBN 80–7203
- 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
- KATRŇÁK, T. Předurčení k manuální práci: Kulturní reprodukce dělníků. In: Plaňava, I., Pilát, M. (eds.) *Děti, mládež, rodiny v období transformace*, s. 25–52.. Brno, 2002. ISBN 80–86598–36–5
- KELLAGHAN, T. Family and Schooling. In: SAHA, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 606–613. Oxford, 1997. ISBN 0–08–042990–4
- KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie. *Pedagogická orientace 2/2002*, s. 99–107. ISSN 1211–4669
- MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis 5/1992*, s. 613–635. ISSN 0038–0288
- PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika 3/2003*, s. 287–299. ISSN 0031–3815
- RABUŠICOVÁ, M. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Disertační práce. FF MU Brno, 1995.
- SAHA, J. L. Introduction: The Centrality of the Family in Educational Processes. In: Saha, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 587–588. Oxford, 1997. ISBN 0–08–042990–4
- SANDERS, M. G. The Effects of School, Family and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents. *Urban Education*, Sept. 1998, s. 385–409. ISSN 00420859
- SIMON, B. S. Family Involvement in High Schools: Predictors and Effects. *NA-SSP Bulletin*, Oct. 2001, s. 8–19. ISSN 01926365
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha, 2002. ISBN 80–211–0411–2
- ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie 6/1997*, s. 487–502. ISSN 0009–062X
- TRAVIS, R., KOHLI, V. The Birth Order Factor: Ordinal Position, Social Strata and Educational Achievement. *The Journal of Social Psychology 4/1995*, s. 499–507. ISSN 0224545
- TUČEK, M. Mezigenerační vzdělanostní mobilita. In: TUČEK, M. (ed.) *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*, s. 350–370. Praha: Slon 2003. ISBN 80–86429–22–9

3. kapitola

Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění

Klára Šedřová

Tématem této kapitoly jsou rodičovské role a jejich konceptualizace, tedy role, které na sebe berou rodiče ve vztahu ke škole, na níž se vzdělává jejich dítě, respektive role, jež jsou rodičům ve škole vymezovány. Užitím pojmu „role“ v různých konceptech chceme zdůraznit, že se nám nejedná jen o roli ve smyslu očekávaného způsobu chování vázaného na určitý sociální status, ale především o roli ve smyslu osobně prožívaných aktivit a zejména sociálních interakcí. Jedná se nám tedy o konkrétní způsoby uspořádání vztahů rodiny a školy, o jejich sociální interakce. Zajímá nás, jak lidé ve škole vnímají rodiče a také jak svoji roli vnímají rodiče samotní.

Nejprve proto zmapujeme, jak jsou rodičovské role popsány v relevantní (zejména anglicky psané) literatuře, a následně se pokusíme na základě analýzy našeho datového souboru prozkoumat, do jaké míry odpovídají tyto zahraniční koncepty českým podmínkám.

V literatuře lze identifikovat čtyři základní varianty rolí, v nichž mohou rodiče vůči škole vystupovat. Jedná se o roli klientskou, partnerskou, občanskou a roli rodiče jako problému. Zatímco klientská, partnerská i občanská role vyjadřují více či méně precizně formulované teoretické koncepty, role rodiče jako problému je spíše vyjádřením jistého selhávání nebo negativního vymezení konceptů předcházejících. Jedná se o přístup, který je odvozen ze školní reality a vzhledem ke svým „problémovým“ charakteristikám ani nemůže být ideálním konceptem. Protože by ale při jeho opominutí byla naše analýza situace neúplná, stavíme jej zde účelově bok po boku ostatním – ideálně typickým – vymezením rodičovských rolí.

Rodiče jako klienti – zákazníci

Klientský (zákaznický) model rodičovských rolí vnáší do pohledu na rodiče dvě možné perspektivy: **(1) učitelé ve škole jsou odborníky** na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat, nebo **(2) rodiče jsou odborníky** na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby školy a jaké přístupy mají požadovat.

Postoj školy závisí obvykle na několika podmínkách. Na vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a také do značné míry na ochotě podrobovat svou práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně, popř. jim vycházet

vstříc a zároveň na schopnosti jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou práci.

Rodiče mají v zásadě právo vybrat si z následujících možností participace: (1) zapojit se aktivně do managementu školy a mít přímý vliv na rozvoj školy, (2) vyslovovat své potřeby a objednávky jako řadový rodič (popř. člen rodičovského sdružení) nebo (3) přijímat to, co je nabízeno, a odevzdat se do rukou odborníků, čímž vyjádří svou loajalitu. Další možností je zapsat dítě do jiné školy.

Klíčovým mechanismem tohoto konceptu je možnost svobodného výběru školy rodiči. Tato okolnost staví školy do soupeřících pozic a vytváří tlak na zlepšování školních výsledků škol (tedy především dětí) i na nadstandardní nabídku v oblasti kurikula, volného času nebo jiných služeb¹. Možnost svobodného výběru školy a zavedení určité „spotřebitelské kultury“ ve školách má mít za následek i větší spolupráci rodičů se školou, neboť se nabízí možnost ovlivnit kvalitu „kupovaných“ služeb. Tento předpoklad je ovšem poněkud problematický, neboť zákazník má právo své požadavky uplatnit, ale také je vůbec nevyjádřit. Rodiče tak zvažují své časové možnosti i to, nakolik se cítí být připraveni své zájmy prosazovat². Kromě toho pro rodiče nemusí být role „kontrolorů“ příjemná. Obvykle jsou si vědomi svého omezení pochopit zvenčí všechny procesy odehrávající se ve škole, a proto mají spíše tendenci učitele vnímat jako profesionály a příliš do jejich práce nezasahovat (Allen 1992, Cullingford 1996).

Od škol se očekává, že budou v prvé řadě pravidelně informovat rodiče o výsledcích učení jejich dětí a vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci. Nejde však pouze o to. Mají-li rodiče sehrávat aktivní roli v rozvoji svých dětí, potřebují lépe porozumět procesům vzdělávání a výchovy. Učitelé by proto měli být nápomocni rodičům ve snahách zapojovat se do domácího učení dětí, zvát je do vyučovacích hodin a na školní „slavnosti“, nabízet konzultace, popř. tematické přednášky nebo kurzy pro rodiče atd. (Jowett; Baginsky 1988, Wallace; Walberg 1991, Parents 1997).

Pro vztahy mezi rodinou a školou má tento na první pohled velmi lákavý koncept minimálně jeden významný limit, který by se dal vyjádřit metaforou „kup nebo nechej být“. Jinými slovy, rodiče v roli zákazníků nejsou obvykle těmi, kteří by se aktivně spolupodíleli na podobě školního vzdělávání. Jsou-li spokojeni s nabízenou službou, jejich dítě ve škole zůstává, nejsou-li spokojeni, jejich dítě jde o školu dál. Chceme-li tedy mluvit o tržním – klientském (zákaznickém) modelu vztahů rodičů a školy, je třeba tyto aspekty velmi dobře vnímat a zvažovat.

¹ Tento tlak však nemusí mít jednoznačně pozitivní důsledky. Jak se ukázalo např. v Anglii, pro rodiče se stalo hlavním ukazatelem úrovně školy její pořadí v národním testování, tedy školní výkonnost žáků školy. Školy na to reagovaly zvýšeným důrazem na akademické znalosti, což většina učitelů hodnotí negativně. Kromě toho se školy orientují na určité skupiny žáků, u kterých se dá očekávat, že budou úspěšnější, a navrací se k určitému tradicionalismu, např. v podobě školních uniforem, důrazu na disciplínu apod. (Vincent 2000).

² K prosazení zájmů rodičů přitom nestačí jeden hlas. Obvykle je třeba zorganizovat kolektivní akci, což pro rodiče nemusí být snadné.

Rodiče jako partneři

Partnerství je ve vztahu školy k rodičům dnes už nejčastěji používaným výrazem. Nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, tedy vzájemné uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro svou práci. Rodiče, jakkoli nejsou odborně vzděláni, mají s výchovou své zkušenosti, znají své děti nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro práci učitelů hodnotná.

Otázka vzájemné rovnosti tohoto vztahu však bývá v kontextu vztahu učitelů a rodičů zpochybňována, proto má smysl hledat takové pohledy na partnerství, v nichž lze přesto prvky vzájemnosti nalézt, jak to činí např. Bastiani (1993, viz kapitola 4) nebo Pugh, který tento vztah definuje jako „pracovní vztah charakterizovaný sdíleným smyslem pro účel, vzájemným respektem a ochotou jednat. To v sobě nese sdílení informací, dovedností, odpovědností, rozhodování a vzájemné skládání účtů.“ (in Pol; Rabušicová 1998).

Existuje shoda v tom, že partnerský vztah učitelů s rodiči je spíše ideálem než skutečností, že se jedná spíše o proces vytváření takového vztahu než o dosažený stav. Kritické hlasy (např. Vincent 2000) dokonce tvrdí, že termínu partnerství, s konotací rovnosti, používají školy především proto, aby získaly rodiče pro podporu svých cílů. Kromě toho existuje i řada rozdílů ve vztazích k jednotlivým rodičům daných zejména jejich sociální třídou a pohlavím. Z těchto i dalších důvodů je pro školy rozumnější klást si skromnější cíle a hovořit spíše o snaze **budovat partnerství s rodiči** (Bastiani 1993).

Podívejme se nyní na to, v jakých oblastech lze v rámci partnerství dosahovat obousměrnosti ve smyslu závazků jak školy, tak rodiny. Následující typologie Epsteinové nabízí šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou (in Parents 1997):

1. Povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy – jedná se o plnění základních povinností rodiny, které se týkají zajištění zdraví a bezpečí svých dětí, rozvíjení jejich sociálních dovedností a chování, které jim umožní využít plně jejich vzdělávacích příležitostí. Jde o vytvoření bezpečného a podporujícího zázemí. Škola má pomáhat rodičům tuto povinnost plnit.
2. Komunikace mezi rodinou a školou – škola má povinnost informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a o jeho pokroku. Na ní rovněž leží úkol vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci.
3. Zapojení rodičů do života školy – rodiče a členové rodiny přicházejí do školy, aby se účastnili sociálních aktivit, sportovních setkání, výletů, koncertů, vystoupení apod. Mohou být rovněž vyzváni k pomoci při organizování těchto akcí. Oboustranně nejnáročnější aktivitou je účast rodičů ve vyučování, jedná se o jejich aktivní účast ve školním vzdělávání.
4. Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy – rodiče a další členové rodiny by měli dětem pomáhat při kontrole domácích úkolů, účastnit se žákovských výzkumných snah a sdílet řadu neformálních edukačních aktivit. Školy