

## VLIV RODINY NA VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY DĚTÍ

Přes to, jak jsou rodina a škola odlišné, sdílejí důležitý společný cíl - zajistit optimální vývoj dětí. Škola v průběhu historického vývoje převzala zodpovědnost za vzdělávání a profesní socializaci dítěte (*dnes se radí rodičům, aby dítě doma neučili číst*), rodiče se však nad školním životem dítěte snaží udržet 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.

### Socioekonomický status rodiny

SES znamená umístění rodiny ve struktuře společnosti. (*Společenská stratifikace jako pyramida rozvrstvená na základě nerovnosti v majetku, moci a prestiži: vyšší třída - zaměstnavatelé, bankéři, top manažeři; vyšší střední - odborníci, vysocí úředníci; nižší střední - učitelé, nižší úředníci, zdravotní sestry; nižší třída - manuální pracovníci.*) Výzkumy dokazují, že vyšší SES je spjat s vyšší školní úspěšností. Tedy čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti. Stejně nadané děti pocházející z různých rodin, tak dosáhnou různých vzdělávacích výsledků. SES ovlivňuje známky, dosaženou vzdělávací úroveň i pravděpodobnost vstupu do elitních škol (*víceletá gymnázia*).

Mezinárodně srovnatelné výsledky přinesl výzkum PISA (Straková a kol, 2002), který ukázal velmi silnou závislost výsledků dětí v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti na charakteristikách rodiny, především na socioekonomickém statusu vyjádřeném 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 je Česká republika jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Jako nejdůležitější se přitom ukázalo vzdělání matky.

Podobné nálezy přinesl také český evaluační projekt Kalibro.

Existuje řada teorií, které se snaží vztah SES a školní úspěšnosti vysvětlit.

Basil Bernstein - **teorie řečových kódů**: nerovnost šancí je způsobena odlišnými způsoby komunikace používanými příslušníky jednotlivých sociálních vrstev. Děti z nižších vrstev používají tzv. omezený kód, děti z vyšších vrstev kód rozvinutý. Omezený kód spočívá do značné míry na nevyslovených předpokladech, neplnovýznamových slovech. Plně 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, jsou učiteli hodnoceny jako méně inteligentní a dosahují proto horších výsledků.

Pierre Bourdieu - **teorie kulturního kapitálu**: společenskou strukturu reprodukuje především výchova a kultura. Klesá význam ekonomického kapitálu a zvyšuje se význam kapitálu sociálního (sít' známých, konexe) a kulturního. Ten je trojího druhu: (1) vtělený = znalosti, způsoby chování, postoje; (2) objektivizovaný = vlastněné kulturní předměty; (3) institucionalizovaný = doklady o dosaženém formálním vzdělání. Stejně jako ekonomický, také kulturní a sociální kapitál předávají dětem rodiče. 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.

**Katrňák:** volný (rodiče věnují málo času zájmu i úsilí, volí školu nejbližší bydlišti, odpovědnost nechávají na dítěti, školu nenavštěvují) x soudržný vztah ke škole (výběr školy podle kvality, podpora dítěte, neúspěšnost jako vlastní selhání); materiální x statusová strategie.

### Kultura a etnicita

Rodinnou kulturou a mírou její korespondence s kulturou školní se zabývala ve své semietnografické studii například L. Brooker. Vzorek tvořily děti z přípravné třídy jedné britské městské školy, přičemž polovina z nich byla bangladéšského původu. Odlišnosti důležité pro zapojování dětí do školy našla 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 jednoduší 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 našla autorka také v oblasti jazykového chování. Zatímco anglické rodiny zdůrazňují důležitost aktivního mluvení a samostatnou komunikaci považují za známku inteligence, Bangladéšané zdůrazňují důležitost naslouchání a pamatování. Britská škola vyžadující aktivní řečové výkony v tomto směru opět favorizuje děti anglického původu.

### Rodinné konfigurace

Existuje negativní korelace mezi velikostí rodiny a školní úspěšností. Rostoucí věkový rozdíl mezi sourozenci tuto souvislost oslabuje. Silnější je to v rodinách, kde má otec nižší profesní status. Vysvětluje se to tím, že rodiče musí vždy nějak rozdělit zdroje (materiální i psychické), které investují do všech svých dětí. *(Proč tady hraje důležitější roli otec, zatímco ve vztahu SES - úspěšnost matka? Zdá se, že SES je zprostředkován skrze KK a na jeho reprodukci se podílí především matka. Velikost rodiny ovlivňuje patrně hlavně ekonomické zdroje, za něž je zodpovědný otec.)*

**Teorie rodinných konstelací** (Adler, později např. Leman, Prekopová): nejlepších výsledků dosahují prvorození a jedináčci, protože na ně vyvíjí jejich rodiny největší tlak.

### 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. (Jako odpověď na otázku, jak změkčit vztah mezi charakteristikami rodiny a školní úspěšností.)

Ukazuje se, že kvalita vztahů R a Š má pozitivní vliv. Řada studií vyzdvihuje především důležitost toho, zda dítě dostává konzistentní sdělení (o hodnotě vzdělání, procesu učení, jeho podmínkách, nutnosti úsilí tváří v tvář překážkám) ze strany rodiny i školy.

B. Simon (2001) na reprezentativním americkém vzorku sledovala, jak konkrétní formy zapojování rodičů do života školy ovlivňují chování a výsledky dítěte.<sup>1</sup> Studenti, jejichž rodiče se více zapojovali, měli lepší známky z angličtiny a matematiky, lepší docházku a

---

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

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 Epsteina a Sheldona (2002) zaměřená na to, jak aktivity školy zaměřené na vztah s rodiči ovlivnit docházku žáků. V tomto případě šlo o akční výzkum, v němž 12 základních škol v průběhu let – 1996 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 rodiče, workshopy pro rodiče na téma docházky, odměny studentům a odpolední programy pro děti ve škole. Systém poradců pro záškoláctví a stanovení podporoval pouze zvýšení denní docházky a návštěvy v rodinách pouze pokles chronického absentérství. Výsledky se přitom ukázaly 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.

## VZTAHY MEZI RODINOU A ŠKOLOU

Řada zahraničních výzkumů se soustřeďuje na různé formy spolupráce mezi rodinou a školou.

Typologie zapojování rodičů podle Epsteinové:

- 1) Rodičovské dovednosti – škola pomáhá rodičům při utváření rodičovských kompetencí, rodiče pomáhají škole pochopit školu, co se děje v rodinách.
- 2) Komunikace – výměna informace týkajících se školy, rodiny a studenta samotného
- 3) Dobrovolnictví – rodiče pomáhají škole tím, že se zapojují do školních aktivit, škola organizuje dobrovolnické příležitosti pro rodiče.
- 4) Domácí učení – zapojování rodin do práce na domácích úkolech a dalších aktivitách a rozhodnutích spojených se školou.
- 5) Rozhodování – účast rodičů na rozhodovacích mechanismech ve škole.
- 6) Spolupráce s komunitou - koordinace zdrojů a servisu ze strany komunity, poskytování servisu komunitě.

Rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání částečně komplementární, částečně konfliktní role. Cílem školy je homogenizovat, maximalizovat profit celé společnosti a zajistit sociální spravedlnost, cílem rodiny je maximalizovat profit vlastních dětí.

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 J. Colemana, která ukázala, že sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru. Od té doby řada dalších studií – opakovaně se stejnými výsledky. Vliv rodinného zázemí zůstává zachován i při kontrole inteligence.

ČR: Mezinárodně srovnatelné výsledky přinesl výzkum PISA (Straková a kol, 2002), který ukázal velmi silnou závislost výsledků dětí v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti na charakteristikách rodiny, především na socioekonomickém statusu vyjádřeném 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 je Česká republika jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Je to především vzdělání matky, co predikuje školní úspěšnost.

Matějů a kol.: soubor studií:

- vzdělanostní aspirace žáků 9. tříd jsou závislé na zaměstnaneckém a vzdělanostním statusu rodičů. (kromě toho dívky mají vyšší aspirace než chlapci, děti z úplných rodin vyšší než děti z neúplných)
- víceletá gymnázia: do značné míry reprodukuje rozdíly ve varianci rodinného zázemí, jejich přidaná hodnota je nižší, než se soudí. Gymnázia neposilují výkon (ve srovnání s dětmi z podobných rodin ze ZŠ, ale posilují aspirace). Tzn. nepůsobí jako nástroj vzestupné mobility, ale spíše přispívají ke vzdělanostní reprodukci.

### **Teoretické explanace:**

Basil Bernstein: teorie jazykové socializace - nerovnost šancí je způsobena odlišnými způsoby komunikace používanými příslušníky jednotlivých sociálních vrstev (Giddens, 1999, s. 398). Bernstein rozlišuje tzv. „omezený kód“ charakteristický pro děti z nižších vrstev a „rozvinutý kód“, kterým disponují děti ze středních vrstev. Omezený kód spočívá do značné míry na nevyslovených předpokladech, neplnovýznamových slovech. Plně 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 výsledků.

Pierre Bourdieu: teorie kulturního kapitálu - v současné společnosti je to především výchova a kultura, co reprodukuje sociální strukturu. Ústředním pojmem je v této teorii kapitál – zdroje, které má jednatel 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 (sít' známých lidí, konexe; SK jako synonymum dobrého jména. Jde o zděděnou příslušnost k privilegované skupině. SK má výrazný multiplikační efekt, neboť váhu každého účastníka násobí vahou všech těch, s nimiž je propojen.) a především kapitál kulturní. Ten je tvořen třemi složkami:

- a) vtělený kulturní kapitál jsou postoje, znalosti, chování;
- b) objektivizovaný kulturní kapitál jsou vlastněné kulturní předměty (knihy, obrazy atd.);
- c) 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 sebevyučování z další vzdělávací dráhy.

Rodina vybavuje dítě ekonomickým a sociálním kapitálem a rovněž objektivizovaným a vtěleným KK. Předané formy KK jsou dále rozvíjeny ve škole a proměněny na diplomy a vysvědčení (institucionalizovaný KK), jež jsou znovu překlopeny do podoby sociálního a ekonomického kapitálu (zaměstnání a příjem). V tomto cyklu hraje moderní vzdělávací systém specifickou roli v reprodukci mocenských vztahů mezi třídami. Vzdělávací systém funguje jako nástroj transmise moci a privilegií.

James Coleman: teorie sociálního kapitálu – SK jako faktor vztahů mezi rodiči a dětmi, popřípadě i dalšími členy skupiny: Jde o ochotu a schopnost dospělých poskytnout dítěti podporu, učit se s ním a motivovat jej. Je výsledkem aktivity sociálních aktérů, podporuje sociální vzestup žáků. Na základě Colemanovy zprávy začal být v USA kladen důraz na zapojování rodičů do škol coby nástroj posílení sociálního kapitálu rodiny a následně zlepšení výsledků dětí. (Coleman rovněž navrhoval, aby znevýhodněné děti trávily větší množství času ve škole.)

Rozdíl mezi Colemanem a Bourdieu? „Zatímco podle Pierra Bourdieua sociální kapitál jen korunuje existující nerovnosti, podle Colemana může působit jako významný faktor jejich snižování, jako výtah, který sociálně vyveze nahoru nově příchozí.“ (Keller, s. 129)

Existuje řada empirických studií, které prokazují, že spolupráce mezi rodinou a školou má pozitivní vliv na školní výsledky dětí. To by odpovídalo Colemanově představě o navyšování sociálního kapitálu. Výzkumy v USA: děti rodičů, kteří se více zapojovali do života školy, měly lepší známky (Ang, M), chodily do školy lépe připraveny, měly lepší docházku a chování. Žádná rozdíly naopak nebyly ve standardizovaných testech. (Účast R na akcích školy jmenovitě zvyšovala docházku).

Na druhé straně existují autoři, kteří jistě propast mezi rodinou a školou vnímají jako žádoucí. *Proč?* Maria de Carvalho zpochybňuje prospěšnost rodičovského zapojování do škol, posilování role rodičů ve školním vzdělávání podle ní oslabuje meritokracii. Povolávání rodičů jako paralelních vzdělávatelů je 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 s to vyprodukovat kulturní a sociální kapitál, který by mohly směřovat v kontaktu se školou.

Od rodičů se očekává jednak, že budou dětem pomáhat s domácími úkoly, jednak, že se budou účastnit akcí školy. To může narážet jak na nedostatečnou intelektuální kapacitu, tak na nedostatek času, který např. singl nebo nízkopříjmoví rodiče musí vynakládat na prosté obstarání základních potřeb rodiny.

Různé podmínky a zkušenosti ústí ve dvojí model RaŠ vztahů: partnerský model u středních vrstev a delegační model u vrstev nižších, provázený různou mírou rezistence vůči školní kultuře.

Obtížné postavení školy: na jedné straně má formovat elitu, která by zaručila ekonomickou výkonnost země, na druhou stranu má přispívat k mírnění sociálních nerovností.

Literatura:

ŠEĎOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-7437, 2009, vol. 14/2009, no. 1, s. 27 - 52.