
INTERAKCE RODINY A ŠKOLY POHLEDEM MATEK¹

Kateřina Vojtíšková

Anotace: Text se zabývá problematikou vztahu rodiny a školy z hlediska sociálních nerovností. Čerpá z devíti skupinových diskuzí, jejichž účastnicemi byly matky 14 a 15letých dětí. Analýza jejich výpovědí o průběhu řešení školních problémů identifikuje čtyři hlavní problémy: chování dětí, kvalitu výuky na školách, vztahy učitelů k dětem a porozumění jim. Interpretace se zaměřuje na souvislost mezi kulturními zdroji rodin (vzdělanostní kapitál) a typem zmiňovaných problémů, popisem průběhu jednání se školou, na prezentaci způsobu komunikace rodičů se zástupci škol a jejich úspěšnosti při vyjednávání. Matky z rodin s nižším vzděláním více hovořily o nutnosti zasahovat (často neúspěšně) v případě nevhodného chování dětí, a to kvůli stížnostem ze strany školy. Matky, disponující vzdělanostním kapitálem, líčily své (spíše úspěšné) partnerské vyjednávání s pedagogy nebo s vedením školy a informovaly o aktivním předkládání návrhů na řešení.

Klíčová slova: rodina a škola, skupinové diskuze, sociální nerovnosti, kulturní zdroje, vyjednávání.

Key words: family and school, focus groups, social inequalities, cultural resources, communication.

Škola bývá obvykle pojímána jako instituce umožňující každému jedinci v demokratické společnosti uplatnit své schopnosti, jako nástroj individuálního sociálního vzestupu. Vedle toho je ale škola také místem, kde se existující nerovnosti ve společnosti reprodukují, kde se sociální nerovnosti proměňují v individuální úspěch nebo neúspěch.

Problém vztahu společenských nerovností a vzdělání je velmi komplikovaný, historicky se proměňuje, ovlivňuje ho lokální i globální souvislosti. Adekvátně k tomu se nabízí mnoho možností jak téma sociálních nerovností ve vzdělávání uchopit². Následující text zaujímá perspektivu kulturně reprodukční,

kteřá školu (vzdělávací systém) umísťuje do systému společenské reprodukce, o kterou se snaží rodina. Primárně se zaměřuje na oblast vztahů, jednání a komunikace mezi rodinou a školou, respektive přístup rodičů ke školní instituci a pedagogům, jejím zástupcům. Kvalita tohoto vztahu je považována za jeden z klíčů ke školnímu úspěchu dítěte, vztah a chování rodičů ke škole má vliv na práci a hodnocení dítěte ve škole (Štech a Viktorová 1995). V interakcích se hraje o obraz rodiny – žáka a jeho rodičů – a školy, dělbu práv, povinností a odpovědností mezi těmito institucemi, vymezování hranic výchovy a vzdělávání dítěte, úspěšnost aktérů trojúhelníku žák-škola-rodič. Jednání je

¹ Tento text byl zpracován za podpory Národního programu výzkumu II MŠMT „Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciacce v ČR“ (evid. č. grantu 2D06014).

² Přední sociologický přístup výzkumu vzdělanostních nerovností představuje práce týmu P. Matějů (např. Matějů; Straková, a kol. 2006).

přítom poznamenáno sociálním kontextem, mimo jiné i sociálním postavením a vzdělanostními zkušenostmi dospělých aktérů na obou stranách.

V analýze skupinových diskuzí s matkami dětí z 9. ročníku, se zde soustředím na výpovědi vztahující se k interakcím mezi rodinou a školou. Představím čtyři typy problémů řešených rodinou ve vztahu ke škole, přitom budu sledovat případné rozdíly ve výpovědích matek z rodin s různým dokončeným vzděláním, týkající se formulování problému, strategií a způsobů jeho řešení, vyjednávání definice dítěte a jeho hodnocení. Jaké problémy jsou pro matky ve vztahu ke škole klíčové? Jaké zájmy se zrcadlí ve výpovědích o škole? Jaké cíle tedy sledují, jaké prostředky volí k jejich prosazení a s jakou úspěšností?

Sociální třída a kulturní zdroje

Kvalitativní výzkumy ve snaze rozkrýt procesy stojící za reprodukcí vzdělanostních nerovností často vycházejí ze zjednodušující dichotomie střední – dělnická třída. Sociální třída zde zachycuje vedle ekonomické dimenze také dimenzi symbolickou, odlišnou kulturní logiku, praktiky a ideologie lidí – zástupců pomyslných kolektivit různého společenského postavení. Tyto práce nezdědkují k dílu P. Bourdieua, který přetrvávající rozdíly ve vzdělanostních výsledcích dětí vysvětluje kulturními rozdíly (např. snahou o distinkci vyšších tříd), které jsou ovšem spjaté s postavením v sociálním prostoru a tedy vlastnictvím kapitálů. Vzdělávací systém dominovaný střední (vyšší) třídou reprodukuje společenské rozdíly vylučováním těch, kteří nevykazují prvky považované v dané instituci za „normální“, obvyklé. Dochází k systematickému zvýhodňování žáků, kteří si z rodiny přinášají *kulturní kapitál* (Bourdieu 1984, 1998). Obezna-

nost s dominantním kulturním kódem a cit pro pohyb ve školním prostředí jim pomáhají k dosažení úspěchu na poli vzdělání, protože škola implicitně požaduje praktickou znalost vlastní kultury a vylučuje ty, kteří k ní nebyli vychováni, neosvojili si ji. Pro (kompetentní) performanci je důležité ovládat pravidla a vzory, které si sám aktér ani neuvědomuje. Vtělenou úroveň dispozic k jednání, osvojenou v průběhu socializace, zachycuje koncept *habitus* (Bourdieu, 1998).

Etnografické přístupy se při konceptualizaci kulturního kapitálu snaží zohlednit ve škole reálně kladené požadavky na děti a rodiče. Zkoumat mechanismy, jejichž výsledkem je školní úspěch či neúspěch, standardy uplatňované učiteli při hodnocení žáků, způsoby komunikace mezi školou a rodinou. Kulturním kapitálem jsou kulturní zdroje pomáhající tyto požadavky splňovat a pomáhat dítěti v postupu (Weininger a Lareau 2003).

Rodina a škola, rodiče a učitelé

Prospěšnost dobrého vztahu mezi rodinou a školou pro školní socializaci dítěte je široce přijímaným faktem, i když jeho konkrétní obsah se může velmi proměňovat. T. Katrňák dokonce vztah rodičů ke škole považuje za jeden z hlavních mechanismů, kterými u nás dochází k mezigenerační vzdělanostní reprodukci (Katrňák 2004). Tento vztah se přitom odvíjí od různých životních zkušeností. Školně neúspěšní „dělníci“ ve své životní strategii se vzděláním nepočítají, a jako rodiče nevyžadují školní úspěch svých dětí. Mají se školou *volný* vztah, jejich děti si musí ve škole poradit samy, nejsou motivovány, jsou jako „volně plovoucí zátky“, které v případě neúspěchu rezignují na školní úspěch a přebírají postoj svých rodičů. Rodiče „vysokoškoláci“ se naopak aktivně snaží, aby se dítěti ve škole líbilo a mělo v ní

úspěch, mají *soudržný vztah*. Důraz kladou na kulturní aktivity, znalosti a všeobecný rozhled. Zajímají se o dění ve škole, pomáhají dětem s přípravou, pečlivě s nimi vybírají školu. Ke škole jsou kritičtí a přisuzují jí větší význam. Strukturální rozdíly formují odlišné definice okolního světa, představy o životě a také odlišný vztah ke škole (Katrňák 2004, s. 154). V bourdieuovských termínech se habitus „dělnické“ a „vysokoškolské“ rodiny výrazně odlišuje, vysokoškoláci se ve vzdělávacím systému pohybují „jako ryby ve vodě“, jsou obdařeni školou oceňovaným kulturním kapitálem, kterého se rodinám dělnickým naopak nedostává.

S. Štech rozlišuje alternativní, komplementární a nahrazující vztahy mezi rodiči a školou (Štech 2004). Východiskem zde není sociální postavení rodiny, protože souvislost s ním se v současné individualizované společnosti komplikuje. V *alternativním* vztahu přesto můžeme nalézt mnoho podobností s „volným vztahem“ dělníků. Rodiče by pro své školně neúspěšné děti ve škole uvítali praktičtější zaměřenou přípravku na život. Nerozumí potížím dětí, rezignují na pomoc při přípravě do školy i na častější kontakty s učiteli. Tito rodiče cítí ve vztahu ke škole určitou bezmoc. V *nahrazujícím vztahu* zase lze najít prvky „soudržného vztahu“ – kritičnost vzdělaných rodičů vůči škole za to, že dostatečně nerozvíjí myšlení v souvislostech a metakognitivní dovednosti, což rodiče nahrazují domácí přípravou. *Vztah komplementární* je jakousi třetí cestou, kde rodina od školy vyžaduje předávání poznatků a zároveň funguje jako její „prodloužená ruka“ (Štech 2004).

Domnívám se, že vztah mezi angažovaností rodin ve vzdělávání dětí a množstvím disponibilních zdrojů (v neposlední řadě vzdělání a socioekonomické postavení rodiny) hraje – přes nepopíratelně dynamicky proměňující se povahu společnosti – stále podstatnou roli, jak u nás ukazuje Katrňák nebo početné

studie v zahraničí. Rodiny s vyšším vzděláním mohou aktivovat zdroje, aby přivedly dítě do souladu se vzdělávací institucí a přispěly k úspěchu. Nejedná se pouze o finanční/ekonomický, ale především o kulturní kapitál, kterým disponují hlavně rodiny s vyšším vzděláním. Z výzkumů vyplývá, že tito rodiče jsou aktivnější, při konzultacích s učiteli více mluví, efektivněji se pohybují ve vzdělávacím diskurzu. Otevřeněji zpochybňují pedagogickou autoritu učitele, snaží se děti obhájit a získat individualizovanější přístup než rodiče z dělnické třídy (Weinger a Lareau 2003). Kontaktují častěji školu ohledně učení a školního pokroku dítěte, zejména pokud se vyskytne problém. Interakce probíhají neformálněji, učitele považují za rovnocenné partnery s podobnými schopnostmi. Komunikace se školou u dělníků s nižším vzděláním se vyznačuje odměřeností, rodiče při ní projevují známky neklidu, od školy udržují odstup. Necítí se dost kompetentní, učitele berou jako profesionály, na kterých jsou závislí (Lareau 1987).

Sociální (třídní) postavení rodiny podle autorky formuje rodinný život a výchovu dětí pokud jde o denní režim, pravidla komunikace nebo kontakty dětí s dospělými (Lareau 2002). Dělnické děti jsou vychovávány více v rámci omezení, jejich přání tolik neřídí chod rodiny jako v rodinách střední třídy. Mezi rodinou a vnějším světem (formální instituce) je silnější hranice, rodiče si udržují odstup a nedůvěru v institucionálních vztazích k lidem v pozici autority, což od nich děti přejímají jako *pocit zábran*. Děti ze střední třídy mají obdivuhodné přesvědčovací schopnosti, rodiče berou vážně jejich přání, podřizují své preference dětem, které vstřebávají *pocit oprávnění*. Jednají tak, jako by měly právo usilovat o to, co chtějí. Věří v možnost ovlivňovat interakce v institucionálním prostředí. Chovají se uvolněně, jsou otevřené ke sdílení informací a vyžadují pozornost.

Znají „pravidla hry“ daných institucí, což je zvýhodňuje (Lareau 2002, 2003, s. 5). Vyjednávání mezi rodiči a učiteli je kolbištěm, ve kterém obě strany usilují o „uznání“ – učitelé o potvrzení profesní identity, rodiče o přijetí jejich postoje a výchovných postupů (Štech 2004). Probíhá zápas také o to, jaké dítě je, přičemž si obě instituce snaží zachovat autoritu a legitimitu vlastního hodnocení (Štech a Viktorová 1995).

„Nadstandardní“ vztahy mezi rodinou a školou přitom u nás většinou značí nějaký problém, za normální se považuje spíše nekomunikovat. Postoj rodičů k učitelům je ambivalentní i v důsledku dnešních rozporných nároků na výchovu, kdy vedle instrumentální „přípravy na život“ (předání poznatků, dovedností a postojů) stojí ohled na psychologickou stránku jedince (rozvoj jedinečné osobnosti). Úspěšný rodič musí zajistit podmínky pro školní úspěch a zároveň rozvinutí osobnosti dítěte. „Dítě totiž k úspěšnému „stávání se sebou samým“ potřebuje příslušné nástroje, tj. znalosti, schopnosti a dovednosti ... A ty se získávají především ve škole.“ (Štech 2004, s. 377) Obě instituce, rodina i škola, jsou v tomto pojetí neopomenutelnými průvodci na cestě za rozvojem „pravého já“ jako subjektu, osobnosti.

Výpovědi o interakcích mezi rodinou a školou

Cílem následujících řádků bude přispět k problematice souvislosti sociálního postavení rodiny a jejího vztahu ke škole. K tomuto úkolu využívám výpovědi o zku-

šenostech se školou, o řešení problémů ve škole a jejich hodnocení, které zazněly na devíti skupinových diskuzích s matkami 14–15letých dětí.

Přibližně dvouhodinových diskuzí se účastnilo celkem 81 matek ze tří míst ČR: Prahy, Tábora a okolí, Brněnska. V každém místě se konala jedna diskuze s matkami dětí z víceletého gymnázia (VG), a dvě diskuze s matkami dětí ze základní školy (ZŠ; rozdělení do skupin podle vzdělání rodičů). Účastnice byly rekrutovány prostřednictvím rozsáhlé tazatelské sítě agentury NMS, která zajišťovala organizační a technickou stránku³. Diskuze vedla profesionální moderátorka oslovené agentury ve spolupráci s výzkumníky (autorka textu a J. Šafr). Tematicky byly zaměřené na rodičovskou výchovu, životní styl a vzdělávání dětí (Vojtíšková 2008). Údajů o sociálním postavení rodin jsme z dotazníku vyplňovaného účastnicemi měli k dispozici několik (zaměstnání, vzdělání obou rodičů a prarodičů z matčiny strany, rodinný příjem). Vzhledem k robustnosti a jednoduchosti budu v tomto textu postavení rodin indikovat pouze dosaženým vzděláním rodičů (vzdělanostní kulturní kapitál) – vyučení, maturanti, vysokoškoláci⁴.

Daný zdroj dat v žádném případě nenabízí nezúčastněný, „objektivní“ pohled. Je nutné si uvědomit, že výpovědi jsou nutně subjektivní konstrukcí, velmi selektivně a jednostranně popisují situaci z perspektivy rodiny, jsou reprezentacemi interakcí, ale také prezentacemi jednotlivých účastnic jako rodičů. Navíc vzniklými v kontextu diskuzí,

³ Externí spolupracovníci agentury oslovovali matky dětí navštěvujících 9. ročník povinné školní docházky, které bydlí v daných lokalitách, se žádostí o účast na diskuzi. Respondentky byly poté agenturou telefonicky kontaktovány, informovány o případném setkání a byla u nich ověřena základní data. Před každou diskuzí účastnice ještě vyplňovaly kratší dotazník k rodinné situaci a aktivitám dítěte.

⁴ „Vyučení“ (V) dosáhli nejvýše vyučení bez maturity (15 matek). U „maturantů“ (M) alespoň jeden z rodičů dosáhl středního vzdělání s maturitou (36 matek). Mezi „vysokoškoláky“ (VŠ) patří rodiny, kde alespoň jeden z rodičů dokončil vysokoškolské vzdělání (28 matek). 2 matky odmítly údaje o vzdělání vyplnit.

kteře svým skupinovým charakterem mohou (ale nikoli nutně) přispět k dominanci určitého způsobu prezentace. Jsou výsledkem aktivity účastnic, které spojuje ústřední téma, k němuž sdělují vlastní názory, postoje a zkušenosti, poslouchají ostatní, reagují, komentují. Spontaneita v diskuzích dovoluje ukázat víc z odkazových rámců účastníků a jejich jazyka, jimi kladený důraz i obecné porozumění (Morgan 2004).

Ve výkladu nebudu postupovat podle sociálního postavení rodičů jako Katrňák (2004), ani od míry angažovanosti rodičů jako Štech (2004), ale zaměřím se na v analýze identifikované kategorie problémů, na které výpovědi matek ohledně styku se školou upozorňovaly. „Zápletka“ školních problémů dodává vyprávěním určitou perspektivu. Je odrazem výběru z mnoha možností, umísťuje školu a rodinu do určitých rámců nepochybných předpokladů. Na čí straně podle matek leží vina? Kdo komu a co udělal? Podpoří rodič/e ve sporu učitele/školu nebo své dítě? Snaží se participovat na řešení problému, zdrží se a spolknou hořkou pilulku, cítí nespravedlnost? Jakými prostředky se snaží prosazovat vlastní zájmy a s jakou sebejistotou? Líčí se matky jako úspěšné ve své snaze, prosazují pohled rodiny tak, aby ho škola uznala jako oprávněný, legitimizovala? Uvidíme, jak kompetentně (ve výpovědích matek) rodiny „hrají o hranice“ týkající se dělby rolí mezi rodiči a učiteli (Štech 2004). Zaměříme se na čtyři okruhy problémových situací, které se odvíjejí od různých druhů „selhání“: 1. chování dítěte, 2. kvalita výuky na škole, 3. vztah učitele k dítěti, 4. porozumění mezi dítětem a učitelem.

Není pochyb o tom, že pohled učitelů by se v mnoha případech lišil a určitě by významnou kategorií bylo selhání rodičovské výchovy, ale pro tuto chvíli na ně zapomeneme.

Chování dětí

První ze zmíněných „zápletek“ je porušování školních pravidel dítětem. V tomto případě je dítě hodnoceno záporně nejen školou, ale také rodinou. Rodiče se o něm dozvídají často přímo od učitelů. Souhlasí s tím, že potrestání si dítě zaslouží, a pokud se jedná o porušování norem chování ve škole, mělo by se ideálně řešit tam.

Karina (ZŠ; V)⁵, Květa (ZŠ; V) nebo Kamila (ZŠ; M) jsou matky synů, kteří se dostávají do sporů se školními autoritami. Karina svého syna popisovala jako hlasitého darebáka, učitelé si na něj matce stále stěžují a udílí mu snížené hodnocení za kázeň. Pro syna chce jen to nejlepší, což není nijak v rozporu se souhlasem s fyzickými tresty na školách, o kterých se rozhovořila Květa. Z třídních schůzek se rodiče od jednoho učitele dozvěděli, že si hodlá problémy se žáky řešit sám. Později se od syna náhodou dozvěděli, že k „řešení“ užívá také fyzických trestů. Rodiče to přijali a ve škole nezasahovali. Květa naopak ocenila, že učitel si na chování dětí nestěžoval (jako ostatní) a třída byla za jeho doby „nejhodnější“. Kamila chápe návštěvu školy jako příležitost zjistit pravdu o chování syna, aby věděla, za co mu má vynadat, či jinak „zakročit“. Také on už dostal sníženou známku z chování. Přísné tresty si zaslouží, protože mohou pomoci změnit jeho chování. Důvěřuje informacím

⁵ Označování rodin v závorce za jménem vyjadřuje typ školy, kterou navštěvuje dítě (ZŠ / VG) a zjednodušené sociální postavení rodičů: V – vyučení (ani jeden z rodičů nedosáhl maturitního nebo vysokoškolského vzdělání), M – maturant (alespoň 1 rodič dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou), VŠ – vysokoškolač (alespoň 1 rodič dosáhl vysokoškolského vzdělání). Všechna použitá jména jsou pseudonymy.

od učitelů, respektuje školní hodnocení a podporuje pedagogy⁶.

Jediná dívka, o které mluvila matka v podobných souvislostech, byla výchovně problematická dcera Michaely (ZŠ; M). Matka se necítí dobře při třídních schůzkách, kde se veřejně probírají problémy dětí, takže je raději nenavštěvuje. Kritizovala školu za to, že přes její upozornění ředitel nezakročil proti šikaně, jejíž obětí se už na prvním stupni stala také dcera, a později problém ještě nabyl na významu. Za kouření na záchodě dostala dcera dokonce trojku z chování, ale jednat se školou o postihu podle ní (stejně jako u ostatních matek, jejichž děti se snížené hodnocení chování týkalo) nemá smysl.

Problém s alkoholem ve škole naopak nevedl k poznámkám nebo sníženým známkám z chování u synů vysokoškolaček Beáty a Berty (obě ZŠ; VŠ). Berta ocenila postup dané školy (s rozšířenou výukou matematiky) při řešení přestupku, a její spolupráci s rodiči. Se synem si promluvila a byla spokojená, že vše podchytily včas. Šlo o první zkušenosti s alkoholem, které prezentuje jako přirozenou součást dospívání.

Marcela (ZŠ; V) popisovala chování svého syna, který už dostal snížené známky z chování, jako problematické. Líčila své úsilí o spolupráci se školou, domlouvání synovi, aby se přizpůsobil školním normám a byl zodpovědnější. Nesouhlasila ale se všemi postupy školy, zejména zabýváním se malichernostmi, do kterých jsou zatahováni rodiče. Příkladem byla situace, kterou s ní telefonicky řešila ředitelka školy. Týkala se sebrané svačiny jednomu spolužákovi, kterou syn Marcely ochutnával. Učitelka na něj kvůli tomu křičela, na což syn odvětil, „ať na něj nekřičí, že je půl metru od ní, že

ji slyší“. Matka doma synovi reprodukovala názor školy, že nemá brát svačiny, naopak nezmínila, že by vysvětlila synovi problém s jeho odporováním učitelce. Nesdělila mu ani svůj kritický názor na zveličování problémů školou. Neoslabovala školu na rozdíl od Boženy (ZŠ; M), která také kritizovala školu za zatahování rodičů do bezvýznamných situací. Svůj postoj dala učitelce, která syna obvinila z krádeže brýlí, najevo, a sdělila ho i synovi, který tvrdil, že šlo o omyl. Učitelka písemně pozvala matku do školy s tím, že synovi hrozí dvojka z chování. Božena to ale odmítla. Učitelce napsala, že synovi důvěřuje, nemá čas zabývat se podobnými záležitostmi a pokud učitelka věří, že to syn udělal záměrně, ať mu dvojku z chování udělí (což se nakonec nestalo).

Matky s nižším vzděláním nesnižovaly prohrěšky svých dětí ve škole. Vítají a podporují především ty pedagogy, kteří si umí s dětmi „poradit“ bez nich. Nemají potřebu zasahovat do jejich pravomocí, vysvětlovat důvody chování dítěte, nebo se jinak snažit příliš participovat na školním dění. Škola je jimi kriticky hodnocena spíše za pokusy zapojit rodiče do řešení školních záležitostí. Rodinám vyhovuje odstup, „volný“ vztah (Katrňák 2004), či spíše respektování jasných bariér mezi rodinou a školou. Matky ze vzdělanějších rodin se o přestupcích v chování dětí ve škole zmiňují minimálně. Pokud je zmíní, pak jsou činy dětí osvětlovány jako pochopitelné, nijak závažné, tedy nezasluhující si výraznější trestání od školy.

Vztah učitelů k dětem

Velká část výpovědí popisovala situace, jejichž příčinou bylo chování konkrétního učitele k dítěti/dětem. Problema-

⁶ Kamila: „Vždycky říkám panu učiteli: ‚Když zaslouží, tak ho netahejte ze třídy a dejte mu před třídou,‘ ... myslím si, že kdyby dostal před tou třídou od toho pana učitele, tak že by měl takovou ostudu asi a byla by mu hanba, a pak by prostě dělal dobrotu.“

tický vztah nebo konflikt učitele/učitelky k dítěti nemá příliš daleko od předchozí kategorie, podstatně se ovšem liší v identifikaci původního viníka, za kterého je v tomto případě považován pedagog. Dítě je zde obětí špatného jednání ze strany dospělého. Lokalizace problému na stranu pedagoga, a nikoli dítěte, si ve výpovědi vyžaduje určitou oporu. Větší zdání pravdivosti a objektivnosti tvrzení je dosaženo poukazováním na problémy ostatních dětí s danými učiteli, na jejich věk, nekvalifikovanost, špatný psychický stav nebo pozdější odchod ze školy.

Důležitým kontextem, ve kterém hraje roli jednání učitele vůči dítěti, je počátek školní docházky a potřeba dobré adaptace dítěte na školu. Nekompetentní učitelky mohou stát v cestě požadavku, aby děti chodily do školy rády (a dobře se učily). Dcera Lindy (VG; 7?) byla učitelkou kárána za svůj vzhled, oblečení, učitelka na ni křičela. Telefonická domluva matky nepomohla, takže si šla stěžovat přímo k řediteli. Ten, poté co se ujistil, že dcera má vynikající prospěch, shledal stížnost matky jako oprávněnou a řešil situaci přesně jak navrhovala – personální výměnou⁸. Hodnota kulturního kapitálu závisí na aktivaci kulturních zdrojů (ve prospěch dítěte) a jejich institucionálním potvrzení, tedy na jejich legitimizaci nebo marginalizaci – *momentu inkluze/exkluze* (Lareau a Horvat 1999). Zatímco komunikace s učitelkou nevedla ke změně, tedy úspěchu matky, s ředitelem bylo vše jinak. Účetní Lindě se podařilo uplatnit své argumenty a prosadit svůj pohled. Prokázala dostatek kulturních zdrojů (také dobrý pro-

spěch dcery) a s pocitem oprávnění k jejich aktivaci před školní autoritou úspěšně nárokovala personální změnu ve škole.

Eva (VG; VŠ) v podobném případě také jednala s vedením. Ředitelka školy, kterou navštívila až po konzultaci s psychologkou a po vyčerpání jiných možností, uznala její argumenty. Nabídnutým řešením nebyla výměna obecně neoblíbené pedagožky, ale individuální „tiché“ přearžení dcery do jiné třídy⁹. Matka byla opět aktivní, využila své zdroje a také úspěšně intervenovala ve prospěch dítěte. Přes vědomí nesnadnosti uplatnit vliv rodiče na školu (sama je také učitelkou) dosáhla uznání oprávněnosti své stížnosti. Řešení bylo dosaženo vzájemným pochopením a uznáním obtížnosti situací, ve kterých se obě ženy nachází. Zcela individuálně řešila problém „*naprosto zablokované*“ dcery Hana (VG; VŠ). Ta se nesnažila uplatnit své kulturní zdroje v jednání se školou, ale v domácí přípravě dcery. Tu „dovedla“ na VG, které bylo východiskem z nouze, protože učitelka s třídou pokračovala na 2. stupni, za což Hana školu kritizovala. Kritiku ale neomezila na ZŠ, problémy pozorovala i na VG, kde se podle ní kvůli nízkým platům často střídají profesori a odchází především ti schopní.

Na špatné vztahy dokladované nadávkami, kterými učitelky děti častují, si stěžovaly Božena (ZŠ; VŠ) nebo Barbora (ZŠ; VŠ). Božena kvůli „staré nervózní“ učitelce sice zašla za třídním učitelem, ten jí ale doporučil nezasahovat. Barbora se raději nepokoušela o změnu kvůli obavám z možných důsledků konfliktu na hodnocení syna v 9. třídě. Svě

⁷ Linda neuvedla vzdělání své, ani manželovo. Oba její rodiče mají střední vzdělání s maturitou.

⁸ Linda: „...70letá důchodkyně nemá ve škole co dělat, že je dost mladých, co půjdou za zástup a pan ředitel to taky tak viděl, takže = M: „Došlo k výměně?“ Linda: „Okamžitě ... ale fakt ta učitelka na ni řvala furt... prostě takové chování k dětem se mně nelíbí.“

⁹ Eva: „...nakonec to vyznělo, že to všechno uznává, že jo, ale že o tom nesmíme moc mluvit, jinak se bojí, že se strhne lavina.“

úsilí ženy směřovaly raději do přípravy na budoucí školu. Marcela (ZŠ; V) o změně školy po synově ponížení pouze uvažovala. V deseti letech ho učitelka nepustila na toaletu a on se před třídou pomočil. Matka sice považovala věc za dost vážnou, ale dokonce do školy ani nezašla, nežádala vysvětlení, omluvu. Ostatní matky byly pohoršené jednáním učitelky a překvapeně pasivitou matky. Milada (ZŠ; M) svým dotazem „*Jý jste tam nevlítla?*“ podtrhla přesvědčení o nutnosti rodičů hájit práva dítěte proti škole i razantním způsobem.

V takových případech jsou zásahy rodičů do hájemství školy nejen ospravedlněny potřebou uchránit osobnost dítěte před chybami pedagogů, ale přímo morálně vyžadovány. Rodiče by *měli* pečovat o psychickou pohodu (hlavně mladších) dětí. Vyučená Agáta (ZŠ; V) na střední školu nečekala a v průběhu 2. stupně dceru přemístila jinam, právě kvůli starosti o dopad zesměšňování učitelkou na psychiku citlivé dcery, která již nechtěla chodit do školy. Matka se snažila učitelce domluvit, ta ale svou chybu neuznala a kýžená změna se nedostavila, naopak zjistila, že učitelka takto jedná běžně¹⁰. Nezmínila se o tom, že by se snažila kontaktovat vedení školy. Alice (ZŠ; V) se snažila učitelce na prvním stupni vysvětlit, jak jednat s hyperaktivním synem, ale stále nosil poznámky, což ji vedlo k přehlášení syna do waldorfské školy, se kterou je dosud zcela spokojená.

Kritika přicházela od matek napříč vzděláním. Vzdělanější matky prezentovaly svou (někdy až obdivuhodnou) schopnost vyjednat (s vedením) změnu volbou vhodného způsobu komunikace, předložením

„správných“ argumentů a návrhů řešení. Spravedlivé rozhořčení, zejména žen s nižším vzděláním („vlítnutí do školy“), podobné účinky nemělo a řešením bylo spíše přemísťování dítěte.

Kvalita výuky

Na straně školy může dojít nejen k individuálnímu pochybení v mezilidských vztazích, ale k pochybení v hlavním poslání – vzdělávání dětí. Výpovědi o problému se školou selhávající podle matek v profesním úkolu, výuce, ukazují důležitost udržení určité lafky vzdělání dětí. V těchto výpovědích (především rodičů maturantů) zaznívá důležitost nabytí vzdělání jako investice pro život, jako nutnosti pro dobré uplatnění se v životě. Špatná úroveň poskytovaných služeb ohrožuje tuto vizi, proto je třeba kvalitu kontrolovat, hlídat, v případě nespokojenosti reklamovat nebo přejít ke konkurenci. Rodiče přistupují ke vzdělání jako zákazníci.

Blanka (ZŠ; M) byla velmi nespokojená se ZŠ a proto chtěla, aby dcery studovaly VG. Mladší dcera ovšem neuspěla při přijímacích zkouškách a dokonce ani nechtěla změnit školu. Blanka se znepokojením a částečnou rezignací konstatovala zaostávání dcery za vrstevníky, bez ohledu na její stále výborný prospěch. Ráda by byla bývala zašlá za ředitelem a promluvila s ním, ale nikdy se k osobnímu jednání s ním nedostala. Bariérou byla třídní učitelka, která jí doporučovala uspořádat petici za rodiče, kterou Blanka nezorganizovala.

Zhoršující se úroveň výuky na škole po příchodu nové ředitelky pozorovala Blažena (ZŠ; M). Dávala jí do souvislosti s prosazováním integrace dětí s handicapem do tříd.

¹⁰ Agáta: „*Zesměšňování, tak to jsem na ni vlítla, protože tohleto se nedělá a vona je hlavně, v tohletom věku jsou ty děti takový, že je to srází prostě úplně dolů, citlivý ... Přímou jsem šla za ní. Samozřejmě ona se začala z toho jakoby vykrucovat a samozřejmě se obhajovat s tím, že támhle, tohle. Začalo mi říkat ve třídě více dětí, že u paní učitelky je tohleto normální, takže jsem řekla prostě, že ne.“*

Syna raději přemístila jinam, s vysvětlením, že se obávala ho nechat na škole s nižšími nároky. Ta by syna přes vynikající prospěch a vysvědčení „srazila do průměru“, což by se projevilo později na střední škole. Obavy Andrey (ZŠ; M) zase vyvolala učitelka prosazující „alternativní metody“ učení. Ze srovnání znalostí dcery s vrstevnicí z jiné školy usoudila, že zaostávají v učivu. Aby rodiče nebyli nuceni školu suplovat nebo platit dceři doučování, jednala o učitelce přímo s ředitelem školy. Ten ji pochopil, ale poukázal na nedostatek financí, který mu neumožňuje vybírat si kvalitní učitele. Adriana (ZŠ; M) se vysvětlení podivovala a naznačovala, že ona by se takto odbýt nenechala, Alžběta (ZŠ; V) příkyvovala, že taková je dnešní situace ve školství, především v Praze. Profesní nekompetenci učitelky dala Božena (ZŠ; M) do souvislosti s její neaprobovaností. Při kontrole písemné práce z českého jazyka, ze které syn dostal původně nedostatečnou, údajně objevila chyby učitelky, vedoucí ke změně hodnocení na výbornou. Božena s pohoršením projevovala své přesvědčení o neprofesionalitě některých učitelů, o potřebě dohlížet na jejich práci a neváhat intervenovat ve prospěch právě dítěte¹¹. Legitimita jejího jednání se jeví jako samozřejmá vzhledem k uznání chyb a změně hodnocení od učitelky. V menší vsi na Táborskou škola, postižená odlivem žáků kvůli nespokojenosti s výukou, neváhala ve spolupráci se správou obce rodiče obviňovat a zastrašovat před přemísťováním dětí jinam¹². Rodiče se zájmem o vzdělání ale

došli k přesvědčení, že v zájmu svého dítěte nemohou jednat jinak. Pro staršího syna Svatavy (ZŠ; M) bylo už pozdě, mladšího na dané škole však nechat nechtěla.

Reflexe nepříznivé finanční a personální situace veřejného školství v očích matek oslabuje obraz školy jako profesionální instituce a vede k despektu vůči některým učitelům. Názor na ně je takový, že by za příznivějších okolností ve školství působit nemohli. Na druhé straně vybavuje vedení škol argumentem ve smyslu systémového, nikoli jejich osobního selhání. Alternativní výukové metody nebo snaha o integraci handicapovaných dětí jsou pro některé rodiče signálem, že škola může zanedbávat svou hlavní funkci – připravovat děti na další vzdělávání, stavět základy poznání. Nejistotu ohledně kvality poskytovaného vzdělání projevovaly hlavně matky z rodin maturantů, které počítají se vzděláním v životě svých dětí jako prostředkem, jak udržet nebo zvýšit status rodiny. Vlastní je jim komplementární pojetí vztahu rodiny a školy (Štech 2004). Spíše než dobrý prospěch rodiče zajímá, jak si děti vedou ve srovnání se svými pomyslnými vrstevnicí – budoucími spolužáky, se kterými budou chodit na střední, případně vysokou školu.

Porozumění mezi dětmi a učiteli

Poslední část analýzy se zaměřuje na popisy, ve kterých jsou interakce a vyjednávání se školou podány jako výsledek neporozumění individualitě dítěte ze strany

¹¹ Božena: „Nakonec má jedničku, ale musím tam jít a říct ‚helejte‘. No tak, takovýdle věci se tam dějou.“

¹² Svatava: „U nás prostě vážne angličtina s tím, že stěžujeme na to všichni a ... víceméně se to otočilo proti nám, že tam nechceme dávat děti, no tak v podstatě, co chceme ... svolali si nás tam jako malý školáčky a to svalili na nás ... byla velká schůze a vysloveně tam jako řekli, že teda jako, kdo tam to dítě nenechá, takže toho nebudou mít rádi ...“

učitelů. Problém matky líčí primárně nikoli jako selhání jedné ze stran (dítě vs. škola či učitel), ale spíše jako neporozumění, které se ony – jako strana třetí – snažily odstranit.

Laura (VG; VŠ) patří mezi rodiče, kteří vzdělání přisuzují velký význam a zároveň neváhají školu a učitele kritizovat. Její syn měl problém s učitelkami, které považovaly za drzost to, co on, stejně jako celá rodina, bere jako běžné diskutování, výměnu názorů, na což je zvyklý z domova. Laura vysvětlila synovo chování jako naprosto přijatelné nejen ve skupinové diskuzi s matkami, ale také učitelkám ve škole. Vyžadování poslušnosti z jejich slov vychází jako chybné pojetí výchovy dítěte. Autorita se vyjednává v diskuzi a nikoli formálně vyžaduje¹³. Přechod ze ZŠ na VG situaci zlepšila, protože komunikace mezi studenty a profesory je (až na výjimky) údajně volnější. Výchova ve vzdělané rodině syna naučila pohybovat se lépe v prostředí gymnázia než základní školy. Jeho socializace mu dala pocit oprávnění (Lareau 2002, 2003), který v prostředí ZŠ nebyl dobře přijat. K dosažení interakčního úspěchu na některých ZŠ je někdy výhodnější nemít zažité takové jednání a respektovat autoritu, případně se umět přizpůsobit (jak Laura s despektem formuluje) tradičnímu a neflexibilnímu přístupu učitele.

Eva (VG; VŠ) byla nucená komunikovat s profesorkou angličtiny kvůli práci, která byla vynikající, ale obsahovala také neprobranou látku. Učitelka práci totiž odmítla hodnotit a dceru nařkla z toho, že ji nedělala ona, ale její matka¹⁴. Eva, která je také učí-

telka, svým umírněným jednáním obrátila velmi nepříjemnou situaci – nařčení z podvádění – ve veřejný úspěch dcery. Ostatní děti i učitelka se dozvěděly, že znamenitě ovládá cizí jazyk. Místo „vlitnutí“ do školy ale pomohlo sepsání přesvědčivé argumentace, na jejímž základě profesorka uznala vlastní chybu. Nespravedlnost vůči dceři se nekonala, naopak došlo k předefinování předchozího špatného pochopení situace. Obě strany mohly uplatnit svou pravdu, učitelka dceru za práci veřejně pochválila, zároveň prosadila svou autoritu přelepením té části práce, která neodpovídala dosud probrané látce.

Matky v těchto příbězích figurují v roli nejsilnějšího hráče, který má od situace určitý odstup, líčí ji reflektivně s určitou dávkou ironie, vůči škole až blahosklonně. Představují jakýsi prototyp dnešního úspěšného rodiče, jehož dítě vedle toho, že (samozřejmě) exceluje v učení, se vyvíjí zároveň v osobnost s vlastním názorem a zvláštními dovednostmi, které není třeba vychvalovat, ale přiznat a respektovat.

Závěry

Školní hodnocení (nejen úspěch) je ovlivněné chováním, způsoby a komunikací dítěte, které nejsou tak docela individuální, ale v nemalé míře jsou vázané na rodinu. Toto hodnocení spoluutváří obraz dítěte, jeho osobnost, vzdělanostní aspirace a sebevědomí. V analýze jsem se zaměřila na popisy situací, ve kterých se ukazuje postoj matek k dění ve škole, a to zejména v případech, kdy pedagog a rodič/dítě stojí

¹³ Laura: „Říkám, nejsou drzí, on prostě reaguje a snaží se s váma mluvit jako dospělej s dospělým ... v rodině komunikujeme naprosto otevřeně a úplně normálně“ a paní učitelky na tý ZŠ měly vždycky ten pocit, že ty děti musejí držet pusu a krok ...“

¹⁴ Eva: „Takže jsme paní profesorce napsali dopis, že dcera chodí od předškolního věku do jazykového studia ... Paní profesorka to uznala a dokonce pak se dcera chlubila, že tu její práci vystavila s tím, že ten text tam přelepila, takže to spíš bylo takové legrační.“

v nějakém smyslu proti sobě. Rodiny se podle výpovědí matek liší ve své angažovanosti vůči škole, v jejím (kritickém) hodnocení, podpoře a přizpůsobování se škole, v úsilí zasáhnout do dění ve škole, pozměnit obraz dítěte (rodiny). Definování situací, použité postupy, za nimi stojící cíle a úspěšnost rodičů jsem uvažovala také s ohledem na vzdělanostní (sociální) postavení rodin.

V interakcích se střetávají nároky obou stran a určují se hranice výchovných pravomocí. Snahou obou stran je umožnit „správný“ výkon své role, příp. docílit uznání druhé strany. Z výpovědí matek můžeme číst nároky na školu, překročení určitých norem školou, případně požadavky, které na sebe kladou sami rodiče. Ovšem nikoli požadavky, kladené na rodinu ze strany školy.

Matky s nižším vzděláním („dělnická třída“) do diskusí přispívaly s příběhy, ve kterých je původním problémem chování dítěte ve škole. Ve většině takto uchopených interakcí se školou není ukázána aktivace kulturních zdrojů ve škole na pomoc dětem či k obhajobě jejich chování. Domnívám se, že nejen proto, že jimi nejspíš nedisponují (alespoň ne v takové míře), ale také jelikož se necítí povolané k participaci na školní výchově dětí, nechťejí se stavět mezi dítě a učitele. Dítě za své chování nese zodpovědnost, špatné školní hodnocení tak nemusí ukazovat na selhání výchovných postupů rodičů, ale být projevem osobnosti dítěte. Matky akceptují hodnocení a autoritu učitelů, některé schvalují dokonce fyzické tresty. Učitelé spolupracují na výchově. Rodiče nemají zájem vměšovat se do školy a nevítají přílišné vstupování školních problémů do sféry domova, chápou jako normální se školou nekomunikovat (Štech 2004), udržovat hranice mezi rodinou a školou (Lareau 2002). S některými ovšem učitelé kvůli dětem komunikují až příliš často. Oceňují učitele, kteří si umí zjednat autoritu a na rodiče se

zbytečně neobracejí. Matky neprezentují své jednání jako mířící proti škole. Přestože se školou ne vždy souhlasí, neukazují matky snahu oslabovat autoritu školy před dětmi. Kritizují konkrétní chyby, ale spíše vyjadřují bezmoc při snaze na ně upozornit a uspět proti škole.

Vzdělanější matky (maturanti, ale zejména VŠ; „střední třída“) poukazovaly více na chyby školy a častěji se prezentovaly jako úspěšné při komunikaci se školou. Důležitá je pro ně verze dítěte, jeho pocity, motivace. Děti mají důvěru, rodiče „znají“ jejich chování, resp. jsou schopné je vysvětlit a obhájit. Intervence ve škole jsou ospravedlněny zájmem dítěte. Nejúspěšnějším způsobem řešení problémů se z výpovědí jeví partnerská komunikace, dialog mezi racionálními partnery, pro který mají tyto matky zdroje (Lareau 2000, 2002). Ve vážnějších případech neváhají vyjednávat s vedením, klást argumenty a také předkládat řešení. Hodnocení učitelů se může stát předmětem diskuze, rodiny se případně snaží situaci předefinovat a prosadit svou interpretaci, a tak uchránit pozitivní obraz rodičů (žáka) i dítěte (žáka). Některé vysokoškolsky vzdělané matky své děti vyloženě popisují jako individuality, oprávněně diskutovat s pedagogy.

Snažila jsem se ukázat, že přestože nemůžeme mluvit o determinaci jednání rodičů ve vztahu ke škole, má vzdělání rodičů (a očekávaná školní kariéra dítěte – aspirace) svůj vliv na definování a výběr školních problémů, odráží se i při líčení průběhu interakcí se školou a jejich výsledků. Nejvýrazněji se rozdíl ukazuje na problémech s chováním dětí u rodičů s nižším vzděláním, které naznačují antagonistický vztah mezi školním prostředím a dítětem, a v problémech s porozuměním, jejichž uvedení vzdělanými matkami spíše zdůrazňuje nedostatek „opravdových“ problémů ve školní socializaci dítěte. Obava o zajištění kvality základního vzdělání je

vyjádřením rozpoznání důležitosti solidních základů, na kterých má dítě v budoucnu stát vět na své cestě za vzděláním a profesí.

Podstatně odlišná očekávání rodin, která se týkají vymezení vzdělávacích a výchov-

ných povinností a kompetencí mezi školou a rodinou, nutně vytvářejí prostor pro vznik neshod. Lepší porozumění podstatě těchto rozdílů alespoň ze strany profesionálů může přispívat k jeho potlačování.

Literatura:

- BOURDIEU, P. *Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by NICE, R. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1984. ISBN 0674212770.
- Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- LAREAU, A. *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. 2nd ed. Lanham (MD) : Rowman & Littlefield Publisher, 2000. ISBN 0742501450.
- . Invisible inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. 2002, roč. 67, s. 747-76. ISSN 0003-1224.
 - . Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*. 1987, roč. 60, č. 2, s. 73-85. ISSN 0038-0407.
 - . *Unequal Childhoods : Class, Race, and Family Life*. Berkeley (CA); London : University of California Press, 2003. ISBN 9780520239500.
- LAREAU, A.; McNAMARA HORVAT, E. Moments of Social Inclusion and Exclusion. Races, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*. 1999, roč. 72, č. 1, s. 37-53. ISSN 0038-0407.
- LAREAU, A.; WEININGER, E.B. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*. 2003, vol. 32, no. 5-6, s. 567-606. ISSN 0304-2421.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ J., a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání : Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MORGAN, D.L. Focus Groups. In HESSE-BIBER, S.N.; LEAVY, P. *Approaches to Qualitative Research : A Reader on Theory and Practice*. New York; Oxford : Oxford University Press, 2004, s. 263-285. ISBN 0195157753.
- ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-388. ISSN 3330-3815.
- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Typy žáků : Zpráva z terénního výzkumu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 49-97. ISBN 80-86039-24-2.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Rodiny jako nositelé kulturního kapitálu. Skupinové diskuse s matkami žáků základních škol a studenty víceletých gymnázií a žáky 9. tříd ZDŠ [online]. Dostupné na:
<http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=77849454&download=1&filename=WP10_Vojtikova.pdf>. (navštíveno 5. 8. 2009).
- WEININGER, E.B.; LAREAU, A. Translating Bourdieu into the American Context: the Question of Social Class and Family-School Relations. *Poetics*. 2003, roč. 31, č. 5-6, s. 375-402. ISSN 0304-422X.