

SPORNÉ ASPEKTY ÚZKYCH VZŤAHOV RODINY A ŠKOLY NA ZAČIATKU VZDELÁVANIA

CONTENTIOUS ASPECTS OF CLOSE RELATIONSHIPS BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN EARLY EDUCATION

JANA MAJERČÍKOVÁ

Abstrakt

Text, ktorý má charakter teoretickej štúdie, reflektuje vzťah rodiny a školy na začiatku inštitucionalizovanej vzdelávania z perspektívy obmedzení, ktoré môžu ich úzke väzby prinášať. Jej hlavným záverom je, že tesné vzťahy medzi rodinou a materskou školou, rodinou a primárnou školou nemusia byť za každých okolností prospešné. Dieťa-žiak môže pri kontinuite oboch prostredí prichádzať o podnety, ktorými špeciﬁcky disponuje len rodina alebo škola. V iniciatívach školy budovať partnerský vzťah môžu byť znevýhodňovaní i rodičia. Nakoniec je tu pedagogická autonómia učiteľa, ktorá môže byť v takýchto väzbách oslabovaná.

Kľúčové slová

spolupráca, škola, učiteľ, rodič, dieťa, žiak, vzťah, obmedzenie

Abstract

Theoretical study reflects the relationship between family and school at the beginning of institutionalized education from the perspective of limitations that such a close relationship may bring. To explain these limitations study summarizes evidences that a tight relationship between family and nursery school or family and primary school may not be beneficial under all circumstances. One of the main reasons is that a child-pupil may lose some of incentives which are peculiar to family or school because of the continuity of both backgrounds. Likewise, some parents could be discriminated to a certain extent when the school initiates to build partnerships, too. Finally, there is a teacher whose educational autonomy may be weakened in such a relationship.

Keywords

cooperation, school, teacher, parent, child, pupil, relationship, restriction

Úvod

Vzťah s rodinami a rodičmi žiakov je dôležitou sférou života každej školy. Prevláda v ňom konsenzus, že budovanie a posilňovanie spolupráce oboch strán je potrebné a pre dieťa-žiaka¹ prospešné. Takýto prístup je založený na presvedčení, že integrovaný postup školy a rodiny je efektívny pre samotnú školu, rodičov a predovšetkým podporuje úspech jej detí-žiakov. Cieľom štúdie je reflektovať možné obmedzenia, ktoré vznikajú na strane učiteľov, rodičov i detí-žiakov, v dôsledku budovania a rozvíjania úzkych vzťahov školy a rodiny. Problémy ako konzekvencie aktivít na zabezpečenie tesnej previazanosti medzi rodinou a školou sú analyzované s akcentom na školu na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania.

Uplatnenie idey o dobrej spolupráci školy a rodiny v podmienkach materských a primárnych škôl je umocňované predovšetkým tým, že dieťa vo veku pred nástupom do školy a v priebehu etablovania sa na podmienky povinného vzdelávania potrebuje pre svoj úspešný vývin kontinuitu oboch prostredí a ľudí v nich. Nakoniec, premieta sa to do miery zapojenia rodičov do záležitostí školy, ktorá sa znižuje s narastajúcim vekom dieťaťa-žiaka (Desforges & Abouchaar, 2003).² So silnými vzťahmi školy a rodiny súvisia však i dilemy týkajúce sa predovšetkým profesijnej identity a autonómie učiteľov, postavenia a funkcie rodičov a socializačných úloh školy a rodiny.

Historický exkurz do vývoja vzťahu školy a rodiny

Sociálna, politická, ekonomická a ideologická podmienenosť charakteru vzťahu školy a rodiny je z priebehu jeho vývoja zreteľná. Súčasný stav vo vzťahu školy a rodiny je vyústením jeho neustáleho vývoja za posledných 25 rokov. Dnes je pre spoluprácu školy a rodiny charakteristická diferencovanosť jej foriem, ktorá vzniká v závislosti od potrieb regiónov, škôl a rodičov (Viktorová, 2011).³

¹ V texte využívame slovné spojenie dieťa-žiak. Reprezentuje naše ponímanie jeho pozície vo vzťahu školy a rodiny. Bolo by neprijateľné hovoriť o žiakovi v súvislosti s tým, aké miesto zastáva v rodine a ako vystupuje vo vzťahu k jej členom. Vstup dieťaťa do školy je zmenou, ktorá so sebou nesie novú sociálnu rolu – rolu žiaka. Nadôvažok, i keď je materská škola školou, v jej terminológii sa na označenie žiak nevyužíva, hovoríme o dieťati ako účastníkovi, aktérovi preprimárneho vzdelávania.

² OECD si všima dôležitosť zapojenia rodičov do programov predškolského vzdelávania, keď ho považuje za jeho dôležitú zložku aj pri hodnotení jeho kvality (OECD, 2012).

³ B. Rawn (2003) ponúka isté členenie vývoja vzťahu školy a rodiny v európskom kontexte. Za hľadiská, pomocou ktorých diferencuje jednotlivé etapy, si zvolila regionálne

Pred rokom 1990 bola spolupráca školy a rodiny v bývalom Československu determinovaná dvoma prístupmi (Průcha, 1999). V rámci prvého z nich sa od škôl vyžadovalo, aby na seba viazali predovšetkým rodičov, ktorí sa javili a školou boli hodnotení ako problematickí. Išlo o akýsi nevyhnutný pomer s rodičmi, ktorí mali pečať problému alebo sa zdali inak neprehľadní. Druhý prístup naopak vychádzal z premisy, že zasahovanie rodiny do práce školy je nevhodné. Škola ako inštitúcia mala samostatne vykryť všetky nároky vzdelávania, rodičia boli považovaní za pedagogických laikov, do práce školy nemali príliš zasahovať a všetky úlohy prenechať učiteľom. Takáto dvojkoľajnosť školskej a rodinnej výchovy bola v mnohých prípadoch sprevádzaná nedostatkom pochopenia, nedôverou, často i dešpektom a absenciou vôle k otvorenejším vzťahom (Rabušicová & Pol, 1996). Až na pozadí zákazníckeho prístupu rodičov, ktorý spustili zmeny politických pomerov v roku 1989, sa škola stala objektom intenzívnejšieho vplyvu verejnosti, osobitne rodičov. Masívne premeny vo všetkých kultúrnych, spoločenských a ekonomických sférach rovnako atakovali školu i rodinu. Pochopiteľne, posuny nastali aj v ich vzájomnom vzťahu. Vyššie citované prístupy o nutnej a naopak nevhodnej spolupráci školy a rodiny sa vo svojej krajnej podobe nepresadili, rodinná a školská edukácia prestávali byť dva odlišné, nezáväzné a separované procesy (Průcha, 1999).

„Porevolučné“ 90. roky minulého storočia priniesli nové politické vzťahy, trhový mechanizmus a ekonomické parametre začali vstupovať aj do ostatných oblastí života spoločnosti. V škole sa z rodičov stali klienti, zákazníci. Znamenalo to rodičom otvoriť brány školy a priebežne im predkladať a zverejňovať všetko, čo v nej prebiehalo. Začala sa upevňovať a zvýznamňovať pozícia rodiny a rodičov vo vzťahu ku škole. Nadôvažok, v demokratickejšej sa spoločnosti sa začínala viac pertraktovať problematika práv na všetkých jej úrovniach. Základným právom rodičov, o ktoré sa začali i hlásiť,

rozdiely a časové zmeny v európskom priestore. V intervale od 60. rokov minulého storočia po súčasnosť identifikovala **4 základné modely** vzťahov medzi školou a rodinou. Ide o nasledujúce:

kompENZAČNÝ model (60. a 70. roky 20. stor.) – škola mala vyrovnávať disproporcie jednotlivých rodín pri zabezpečovaní všetkých dôležitých potrieb pre rozvoj detí;

konsENZUÁLNY model (70. a 80. roky 20. stor.) – rodina mala dosiahnuť konsenzus so zámermi školy, a to predovšetkým cez dokonalú informovanosť rodičov o fungovaní školy;

participAČNÝ model (80. a 90. roky 20. stor.) – rodič má autonómne podporovať a aktivizovať sa vo vzdelávacích záležitostiach svojich detí;

model zdieľanej zodpovednosti – diskutovaný v súčasnosti. V jeho rámci sa posúva podiel rodičov na rozhodovaní v záležitostiach školy k väčšiemu rozsahu, zdôrazňuje sa spoločná, zdieľaná zodpovednosť rodičov a učiteľov za výsledky dieťaťa-žiaka.

bolo dostať relevantné informácie o zariadení, v ktorom ich deti prežívajú väčšiu časť dňa a ktoré je platené aj z ich daní.

Škola začala lepšie komunikovať, rodičom viac vecí vysvetľovať, do mnohých záležitostí ich zapájať, transparentnejšie sa prezentovať, po zavedení zriaďovaní rád škôl ich pozývala i spolurozhodovať. Svojimi znakmi sa tento proces približuje participačnému modelu tak, ako ho naznačila spomínaná Rawn (2003). Na školu sa začali klásť nároky, v rámci ktorých sa mala stať otvoreným a kolaboratívnym centrom prístupným, okrem iných, aj rodičom.

Skôr než sme si však vypracovali a v praxi overili dostatočne silné a operacionalizované mechanizmy rodičovského zapojenia do praxe škôl a reálne ich tam aj začali využívať, do slovníka problematiky vzťahu školy a rodiny sa dostal ďalší pojem, a tým je partnerstvo. Ťažiskovou myšlienkou partnerstva a zároveň aktuálnym trendom charakterizujúcim vzťah školy a rodiny sa stáva spoločná zodpovednosť školy a rodiny. Táto idea sa preniesla aj do základných koncepcných a kurikulárnych dokumentov, ktoré po roku 2001 mali ovplyvňovať činnosť škôl vo vzťahu k rodičom. Škola sa mala stať otvorenou inštitúciou, mala byť predovšetkým pre rodičov a komunitu najprirodzenejším a najdostupnejším miestom, rodičia mali byť zapájaní do všetkých činností školy, priaznivá klíma školy sa mala odvíjať aj od dobrej spolupráce s rodičmi, v hodnotení školy sa mala preferovať aj spolupráca s rodičmi (Národný program, 2001). Proces decentralizácie znamenal, že školy získali väčšiu slobodu a autonómiu a takýto pluralitný prístup predpokladal i spoluprácu s rodičmi.

Výhody úzkeho vzťahu školy a rodiny

V súčasnosti je jedným z najvyužívanějších zdrojov úvah o tom, ako teoreticky rámcovať problematiku vzťahu školy a rodiny, koncepcia spolupráce školy a rodiny z pera Epstein (1995) označená ako „prekrývajúce sa sféry vplyvu“. Je často citovaná a výskumne využívaná a overovaná. Odkazuje na viac kontextov, ktoré konfrontujú rodinu, školu a komunitu, v ktorej sa nachádzajú. Podľa tejto koncepcie „sa žiaci naučia viac, keď rodičia, učitelia aj ďalší členovia komunity plnia spoločné ciele a úlohy pri učení sa žiakov a pracujú spolu, nie izolovane“ (Epstein & Van Hoorhis, 2010, s. 1–2), jednoznačne teda potvrdzuje opodstatnenosť spolupráce školy a rodiny. Kombinujú sa v nej vlastne spomínané dva prístupy, keď sa cez angažovanosť, zapojenie rodičov, má škola snažiť dosiahnuť s nimi partnerský vzťah. Ten má byť postavený na zdieľaní moci a zodpovednosti, vzájomnosti, citlivom dialógu a reciprocite (Bastiani, 1993).

Idea tesnej spolupráce školy a rodiny je doložená rozsiahlou argumentáciou výhod, ktoré takýto vzťah poskytuje. Hutne o tom pojednáva literatúra

(Desforges & Abouchar, 2003; Pol & Rabušicová, 1998; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Rabušicová, Šedřová, Trnková, & Čiháček, 2004). Vychádza sa z toho, že v takto ladenej spolupráci sa majú kombinovať odborné znalosti učiteľov o kurikule a vývine žiaka, o jeho vzdelávacích možnostiach a potrebách s rodičovskými znalosťami a skúsenosťami s vlastným dieťaťom. Takéto zosúladzovanie inštitucionálnych cieľov školy a individuálnych cieľov rodiny sa má odraziť v úspechu žiaka a v konečnom dôsledku i školy.

Výhody úzkych vzťahov školy a rodiny sa sústreďujú okolo všetkých zúčastnených aktérov (Desforges & Abouchar, 2003; Docking, 1990; Love et al., 2005; Wolfendale, 1992):

- u detí-žiakov sa môže efektívna spolupráca odraziť v ich školskej úspešnosti, môže mať podiel na zvyšovaní ich školských aspirácií a pôsobiť ako preventívny faktor ich problémov spojených so školou;

- škola a učitelia môžu pri efektívnej spolupráci využívať rodičovské zdroje, ich profesijné alebo finančné kapacity, môžu tiež zosúladzovať tie vzdelávacie obsahy, ktoré kontroverzne vstupujú medzi obe inštitúcie, učitelia môžu pomôcť riešiť problémy v rodine tak, aby si uľahčili vlastné výchovno-vzdelávacie pôsobenie;

- na strane rodičov je to pri dobrej spolupráci príležitosť porozumieť daniu v škole, hlbšie poznať a lepšie chápať osobnosť dieťaťa, efektívnejšie s ním o škole komunikovať. Nezanedbateľný je i fakt, že rodičia môžu vytvoriť sieť a rozvíjať medzi sebou také podporné vzťahy, ktoré umožňujú intenzívne kontakty a výmenu skúseností pri výkone rodičovstva.

Napĺňanie ideálu spolupráce je v edukačnej realite nezriedka sprevádzané ambivalentnými postojmi učiteľov i rodičov k sebe navzájom. Takéto postoje a z nich prameniace problémy môžu byť dôsledkom toho, že sú v pedagogickom diskurze menej reflektované i sporné aspekty sprevádzajúce tieto vzťahy. Považujeme za dôležité uvažovať i o tom, že úzko ladené väzby môžu niektorú zo zúčastnených obmedziť či znevýhodniť.

Špecifiká vzťahu rodiny a školy v preprimárnom a primárnom vzdelávaní

Vzťah školy a rodiny v preprimárnom a primárnom vzdelávaní disponuje špecifikami, ktoré vychádzajú predovšetkým z toho, aký je vek dieťaťa-žiaka, ktorý je jedným z aktérov toho vzťahu. Od neho sa potom odvíjajú frekvencia a obsah kontaktov medzi oboma stranami.

Hlavným špecifikom vzťahu materskej školy a rodiny je každodenný osobný kontakt učiteľky a rodiča dieťaťa. Možnosť denne navzájom komunikovať otvára široký priestor rodiča informovať, motivovať, presviedčať

do spolupráce. Vstup do materskej školy je veľkou zmenou nielen pre dieťa, ale aj pre samotných rodičov. Zdieľanie emócií, napĺňanie potrieb a nepretržité osobné interakcie v rodine pred nástupom dieťaťa do materskej školy predikujú, že záujem rodičov o dieťa a jeho účinkovanie v materskej škole bude veľký. Ochota spolupracovať bude potom odrazom ich snahy uľahčiť adaptáciu dieťaťa na nové podmienky, rovnako reflexiou ich záujmu dobre nastaviť ďalšie napredovanie dieťaťa (Petrogiannis & Penderi, 2014). Rodič so školou spolupracuje cez prizmu výhod pre vlastné dieťa (Desforges & Abouchaar, 2003). Základným východiskom je teda ochota rodiča preniknúť, poznať, načúvať, aktívne sa podieľať na živote a rozvíjaní nového prostredia svojho dieťaťa. Ako tento potenciál dokáže materská škola pre všetky strany účelne využiť, je na jej schopnostiach. V tomto ohľade sa očakáva práve od učiteľov, že to budú oni, ktorí nájdu nové stratégie a postupy, ako sa s rodičmi vysporiadať a efektívne spolupracovať (napr. Blase, 1987; Lieberman & Miller, 1999).

Spolupráca rodiny a školy na primárnom stupni vzdelávania už nie je postavená na takých intenzívnych osobných kontaktoch,⁴ ale jej obsah naberá novú dimenziu a tou je hodnotenie žiackych výkonov v škole transformované do známok na vysvedčení. Interakciu učiteľa a žiaka v pomerne tesnom „školskom“ vzťahu sa učiteľovi otvára možnosť posúdenia výchovno-vzdelávacej perspektívy dieťaťa (Rabušicová & Pol, 1996), a to má pre rodiča veľký význam, tiež má teda záujem vstupovať do školy. Obsah primárneho vzdelávania je rovnako dôležitým prvkom, ktorý približuje školu a dianie v nej rodičovi, nadôvažok, učiteľ zabezpečuje všetky predmety. V tejto etape vzdelávania svojho dieťaťa rozumie rodič obsah jednotlivých predmetov a cíti sa spôsobilý byť relevantnou pomocou minimálne v domácej príprave dieťaťa-žiaka na vyučovanie (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, Dejong, & Jones, 2011). V primárnom vzdelávaní je zaujímavé i zapojenie rodičov a využitie ich schopností či profesionálneho zamerania pri napĺňaní cieľov vzdelávania (Docking, 1990). Postavenie rodičov, a teda aj ich spoluprácu so školou na tomto stupni vzdelávania priliehavo charakterizuje Šeďová (2009), keď uvádza, že prvé roky v škole prechádza dieťa v tandeme s rodičmi. Predikuje to možnosti rozvíjania spolupráce školy a rodiny, ktoré je potrebné premyslieť, analyzovať možnosti a efekty zapojenia rodičov, skúmať skutočné významy a dopady na obe strany a aktualizovať akékoľvek navrhované iniciatívy.

⁴ V primárnom vzdelávaní nie je v tejto súvislosti doceňovaná funkcia vychovávateľky školského klubu. Vychovávateľka zotrúva s dieťaťom často niekoľko hodín v populárnejších aktivitách, rovnako môže plniť úlohu konzultanta, informátora o účinkovaní dieťaťa-žiaka v škole, participuje teda na rozvíjaní vzťahu školy a rodiny, minimálne na začiatku povinného vzdelávania.

Obmedzenia detí-žiakov v úzkych vzťahoch školy a rodiny

Najsilnejším dôvodom budovania a kultivovania vzťahu školy a rodiny je úspech dieťaťa-žiaka v škole. Úvahy rodičov o úspechu dieťaťa-žiaka v škole spájajú prirodzene častejšie s jeho učebnými výsledkami. Ak je plnenie vzdelávacej misie práve úlohou školy (Štech, 2009), je potom pochopiteľné, že sa menej uvažuje o dôsledkoch, ktoré so sebou nesie zblížovanie školy a rodiny na procesy viazané na ostatné oblasti socializácie dieťaťa-žiaka. Učitelia tiež očakávajú od rodičov, aby svoje deti doma naučili rešpektu a sebaovládaniu, je to pre nich dokonca dôležitejšie ako klasické zapojenie rodičov do záležitostí školy (Lewis, 1999).

Vzťah školy a rodiny môže byť ale problematizovaný cez silu a charakter socializačných vplyvov školy a rodiny. Úspešnosť socializácie sa odvíja aj od miery, do akej sa dieťa dokáže prispôbiť, ako je schopné prijať, spracovať a uplatniť vo svojom správaní všetky pravidlá školského života a niest' za svoje správanie zodpovednosť. Či už sú explicitne stanovené, kodifikované, alebo len zaužívané, vžitú ako súčasť konvencií školského života.

Sila a osobitosť socializácie v škole stojí na tom, že dieťaťu – „novicovi“ kultúry (Štech, 2007, s. 2) je cez médium školy sprostredkovaná ostatná spoločnosť a jej kultúra. V čase vstupu dieťaťa do školy sa dosah socializačných mechanizmov rodiny stáva nedostatočný. Emocionalita a intimita primárnej socializácie v rodine sa mení, respektíve rozširuje o prvky neosobných, často z hľadiska dieťaťa nátlakových vplyvov a dodržiavania pravidiel platných pre všetkých členov spoločnosti, ktorej zmenšeninou je pre dieťa škola. Tie sú signifikantné pre sekundárnu socializáciu v škole. Ako uvádza Kaščák (2006), v škole ide o verejnú socializáciu, v rámci ktorej sú sprostredkované hodnoty a spôsoby konania univerzálne v sociálnych a verejných kontextoch, škola ale vytvára pre socializáciu prostredie emocionálne odľahčené. Školská trieda je pre dieťa modelom formálnej organizácie a je naplnením inštitucionalizovaného usporiadania našej spoločnosti. Na druhej strane stojí rodina, ktorá vzniká spontánne, jej členovia majú subjektívny záujem na naplňaní svojich potrieb a spoločných cieľov. Sú spriaznení väzbami, pre ktoré je charakteristická predovšetkým emočná kvalita a práve cez emocionálne väzby k významným osobám v rodine sa socializácia uskutočňuje, ide v nej o súkromnú socializáciu, na rozdiel od školy, v afektívne nabitom prostredí (Kaščák, 2006). Je zrejmé, že podmienky, ktoré oba socializačné činitele, škola a rodina, vytvárajú, budú odlišné. Nesporne však kopírujú štruktúru sveta, v ktorom budú deti žiť ako dospelí samostatní jednotlivci.

Pre dieťaťa-žiaka je v rámci jeho socializácie nevyhnutný ten druhý, dospelý – predovšetkým rodič a učiteľ. V materskej a primárnej škole sa od nich očakáva socializačný vplyv, ktorý je diferencovaný. Tento parameter následne zásadne ovplyvňuje možnosti spoločného postupu školy a rodiny. Katz (1984) uvádza, že úlohy rodičov a učiteľov sú rôzne:

- učitelia sa zameriavajú špecificky na potreby vzdelávania, sú zodpovední za všetkých žiakov na dobu určitú vo vymedzenom školskom prostredí, preto majú byť ich úlohy objektívne, nezávislé a racionálne, pri ich plnení využívajú poznatky a schopnosti, ktorými by mali podporiť každého žiaka;
- prístup rodiča je formovaný cez prizmu záujmu o vlastné, emóciami naviazané dieťa, za ktoré je zodpovedný nepretržite, v jeho správaní je preukázateľná zaujatosť a dokonca aj iracionalita v interakcii s vlastným potomkom i v komunikácii s učiteľom o ňom.

Konzekvencie, ktoré indikuje naznačenie rozdielov socializácie v rodine a škole, sa dajú predpokladať. Zbližovaním prostredí školy a rodiny môže byť dieťaťu-žiakovi sťažená príprava na postupné prijímanie a osvojovanie si zručností potrebných pre fungovanie v širších sociálnych a verejných kontextoch, do ktorých sa v budúcnosti dostane. Odlišnosť socializačných prostredí školy a rodiny je evidentná, stieranie rozdielov medzi nimi, nivelizácia rozličných noriem a konzekvencií pri ich porušovaní, splynutie jazyka a komunikačných platforiem využívaných v rodine a škole môžu negatívne ovplyvniť ďalší sociálny vývoj dieťaťa-žiaka. Difúzia oboch prostredí, neprímerané prepojenie ľudí v nich môže znamenať vytvorenie aliancie dospelých voči deťom, „prílišná otvorenosť školy rodičom v zmysle ich nadmernej prítomnosti v škole“ môže byť nebezpečná (Štech & Viktorová, 2001, s. 79).

Zachovanie špecifik školy a rodiny, udržanie rozdielov, odstupu oboch inštitúcií má umožňovať dieťaťu-žiakovi nachádzať svoje nové sociálne role, rozvíjať interpersonálne vzťahy potrebné neskôr či na inom mieste, podporovať schopnosti podrobiť sa objektívnemu poriadku spoločnosti a vytvárať si odstup od seba samého (Havlík & Koťa, 2007; Štech & Viktorová, 2001). Oddelenie sfér rodiny a školy má pre socializáciu jedinca stále zväčšujúci sa význam, predovšetkým v kontexte postmodernej liberálnej spoločnosti (Kaščák, 2006). V jej pluralite pomáha jasné diferencovanie sociálnych rolí jedincovi orientovať sa v zložitosti, ktorú vytvára. Na druhej strane však práve individualizovaná postmoderná spoločnosť „tlačí“ mnohých rodičov viac do školy, motivuje ich pripravovať svojmu dieťaťu čo najlepšie podmienky pre rast a rozvoj svojbytnej a úspešnej osobnosti.

Znevýhodňovanie rodín a rodičov v ich vzťahu so školou

Rodičia sú dôležitou súčasťou školy, sú v nej stále „prítomní“, učitelia na nich musia reagovať. Do života školy sa však zapájajú rôznou mierou. Diskusia v zahraničí o tom, že pôsobenie rodičov v škole môže mať aj negatívne konzekvencie, je inšpirujúca aj pre nás, môže totiž vysvetľovať niektoré problémy vznikajúce medzi školou a rodinou.

Podľa tejto diskusie nemožno angažovanie rodičov paušálne vnímať ako jednoznačne bezpečné a nevyhnutne pozitívne, dokonca možno niektoré postupy školy smerom k rodičom hodnotiť ako veľmi romantizovaný prístup a pohľad na okolnosti spojené s výchovou a vzdelávaním (Casanova, 1996). Ogava (1998) v tejto súvislosti konštatuje, že je predpoklad, podľa ktorého je priama úmera medzi množstvom zapojených rodičov a pozitívnymi efektmi ich zapojenia zriedkakedy skúmaná a spochybňovaná. Niektoré výskumy spochybňujú pozitívny vplyv rodičov na školské prostredie, hlavne ak sú postupy na rozvíjanie týchto vzťahov zle pripravené a ešte horšie zrealizované (Pomerantz et al., 2007). Táto diskusia ponúka i nasledujúce závery a zistenia podporené empirickým sledovaním:

Riziko exkluzivity

Pochybnosti okolo zapojenosti rodičov sú postavené na tom, že nie je možné v školách vytvoriť podmienky a situácie, v rámci ktorých sú navrhované a realizované také možnosti pre spoluprácu, do ktorých by sa mohli zapojiť všetci rodičia. Ak sa nezapájajú všetci, alebo aspoň väčšina, otvára to možnosti znevýhodnenia detí tých rodičov, ktorí nespolupracujú. Dokonca sú nastolené pochybnosti o spravodlivosti mandátu školy na iniciovanie rodičovskej angažovanosti (Carvalho, 2001). Vychádza sa z toho, že rodičovská angažovanosť je apriori posudzovaná ako faktor školskej úspešnosti dieťaťa-žiaka, mnohí rodičia si myslia, že ak nebudú zapojení, ich deti to v škole znevýhodní (Lewis, 1999). Rodičovské zapojenie teda nesie so sebou riziko exkluzivity – žiacky úspech má byť podmienený rodičovskou účasťou (Carvalho, 2001). Úzka spolupráca školy a rodiny môže byť pre niektorých rodičov konkurenčná, alebo naopak, iní môžu byť veľmi motivovaní vzťahy so školou a učiteľmi posilňovať, v záujme dobrých školských výsledkov dieťaťa.

Neutralizácia sociálneho zázemia rodičov

Je prirodzené, že rodiny a rodičia sa aj v jednej školskej triede výrazne líšia. Ideál úzkej spolupráce ako by abstrahoval, že rodiny a rodičia sú rozdielni i z hľadiska príslušnosti k istej sociálnej triede. Ak učitelia používajú jednotný prístup ku všetkým, dôsledky nemusia znamenať len neúspešnú spoluprácu, takýto postup môže mať neprijemné dôsledky pre rodiny samotné. Carvalho (2001) to zdôvodňuje tým, že škola je považovaná za širšiu časť rodiny – čo sa zhoduje s históriou vyučovania strednej sociálnej triedy, vzťahy školy a rodiny v tomto poňatí sú vopred považované za neproblematické a rámcované len v podmienkach pozitívnej kontinuity oboch inštitúcií. Rodičia sú vysoko heterogénna skupina a aktivity, ktorými škola s nimi kooperuje, ako uvažuje o tom, čo rodičia chcú a očakávajú, vychádzajú z pomerne uniformnej, jednotnej a stereotypnej predstavy o rodičoch ako

ich odberateľoch. Výhovné prístupy strednej sociálnej vrstvy rodičov sú určujúce pre vytváranie predstavy o dobrom rodičovi, sociálnu neutralitu medzi rodičmi však nie je dobré predpokladať (Vincent, 2000).

Ideál spolupráce sa javí ako projekt skôr pre vyššiu a strednú triedu, ako otvorenou ponukou pre rozmanité rodiny a rodičov možno uvažovať o riziku, že matky nižšej sociálnej triedy budú pomáhať v jedálňach, zatiaľčo rodičia strednej triedy pôsobiť ako dobrovoľníci a členovia školskej rady (Carvalho, 2001). Niektoré skupiny rodičov teda môžu byť paušalizovanými predstavami a prístupom k nim znevýhodnené, zvlášť ak je otázna aj ich spôsobilosť participovať na vzdelávaní. Podľa Šeďovej (2009) dokonca väčšina rodín nie je schopná naplniť partnerský model spolupráce školy a rodiny, pretože nezdedili a nie sú schopné produkovať sociálny a kultúrny kapitál, ktorý by mohli vymieňať vo svojich kontaktoch so školou. Vzniká tým potreba stále diferencovať postoje rodičov ku škole, učiteľom, vzdelávaniu, ako aj možnosti a schopnosti, akými môžu na dianie v škole participovať.

Koncept „príliš veľa“

Rodičia sú niektorými učiteľmi označovaní za pôvodcov problémov, s ktorými je potrebné sa nejako vysporiadať, a nie ako rovnocenní partneri, ktorí zdieľajú ako záujmy, tak aj zodpovednosť za edukáciu (Epstein, 1992).⁵ Okrem tých nespolupracujúcich a znevýhodnených sa profiluje druhá skupina rodičov, ktorí naopak spolupracujú „príliš“, učitelia hovoria o rodičoch, ktorí sa zapájajú nadmieru, myslia si, že vedia o edukácii viac než oni, a podrývajú tak ich profesijnú autoritu (Lightfoot, 2004). Koncept „príliš veľa“ sa týka rodičov, ktorí sú podľa učiteľov príliš pribojní a zainteresovaní, príliš kontrolujúci a príliš kritickí voči učebnému štýlu učiteľa (Lightfoot, 2004). Nepochybne to vo vzťahu učiteľov a rodičov spôsobuje ťažkosti.

Domnievame sa, že takto formulované námietky by sa mohli využiť pri reflektovaní skutočnosti, prečo aj v našich podmienkach nie sú školy vždy spokojné s tým, ako sa im darí kooperovať s rodinami a rodičmi svojich žiakov.

⁵ Pokiaľ ide o kurikulárnu reformu v ČR, v roku 2008 riaditelia častejšie nesúhlasia ako súhlasia s tvrdením, že by zavedenie a realizácia vyučovania podľa ŠkVP viedli k zlepšeniu spolupráce s rodičmi; ešte skeptickejší sú učitelia (ÚIV, 2008b). V lete 2007, tesne pred implementáciou ŠVP, je naplnenie role rodičov ako participantov kurikula považované za najväčší problém. V 90 % škôl nebolo zapojenie rodičov do diskusií o zmenách reflektované ako prínos kurikulárnej reformy. Pedagógovia očakávali, že reforma bude rodičom vysvetlená centrálnne, a svoju úlohu v tejto oblasti nevnímali. Školy sa rodičom väčšinou viac neotvorili (Analýza, 2009).

Obmedzenie pedagogickej autonómie učiteľa v úzkych vzťahoch školy a rodiny

Učiteľstvo má ambície byť profesiou s príslušnými profesijnými normami a sociálnym statusom, ktorá disponuje niekoľkými znakmi. Jedným z nich je aj možnosť nezávisle posúdiť potreby klienta, žiaka – teda autonómia v rozhodovaní učiteľa profesionála (Kolektív, 2006). Pedagogická autonómia učiteľa sa prejavuje v jeho uplatňovanej slobodnej vôli, rovnako v samostatnosti a nezávislosti ako súčasť jeho pedagogickej činnosti. Učiteľ profesionál ju víta ako priestor pre svoje odborné rozhodovanie, v rámci ktorého prijíma zodpovednosť za dôsledky vlastných rozhodnutí (Spilková, 2007). Autonómia školy i učiteľa je dotváraná aj tým, ako je v škole reflektovaná pozícia rodičov.

Niektorí učitelia intenzívnu spoluprácu s rodinami a rodičmi svojich žiakov neinicujú, spoluprácu prezentujú len v deklaratívnej rovine. Jedným z dôvodov, prečo tak činia, je aj skutočnosť, že sa zásahmi a vstupom rodičov do teritória školy cítia ohrození (Petrogiannis & Penderi, 2014), kontrolu rodičov vnímajú ako zásahy spôsobujúce práve oslabenie svojej pedagogickej autonómie. Zdá sa, že neprimerané zapojenie rodičov môže byť učiteľmi vnímané aj ako hrozba. Hrozba ich profesijného postavenia, ktorá so sebou nesie i znižovanie spoločenského statusu a podkopávanie ich odborného úsudku (Carvalho, 2001; Cohn & Kottkamp, 1993; Tod & Higgis, 1998).

Ako sme už naznačili, v zahraničí je diskusia okolo rizík zapojenia rodičov do vecí školských rozsiahla. Rezonuje v nej, že prílišnou participáciou rodičov v záležitostiach školy strácajú učitelia svoju jedinečnosť, a potom aj istú dávku svojej autority (Carvalho, 2001). Podľa niektorých učiteľov je nadmerné rodičovské zapojenie dokonca dôvodom klesajúcej úrovne výuky, pretože podkopáva ich prácu (Eden, 2001). Rodičia teda môžu byť chápaní ako faktor obmedzujúci pracovnú pohodu a sebadôveru učiteľov. Aj napriek tomu, že sa učitelia usilujú o spoluprácu s rodičmi, zároveň vyjadrujú rozpačitosť alebo nesúhlas s ich spoluúčasťou na chode školy a priamej intervencii sa môžu stavať na odpor (Acker, 1999; Johnson, 1990).

Sledovanie aktivít učiteľa, kontrola kurikula, školského rozpočtu apod. ako spôsoby zapojenia rodičov do záležitostí školy robia dianie v škole transparentným. Na druhej strane tieto aktivity môžu podmyvať dôveru a autoritu učiteľa a zvyšovať nevraživosť medzi učiteľmi a rodičmi (Casanova, 1996). Niektorí učitelia potom cítia, že musia klásť odpor voči rodičom, ktorí sa podieľajú na chode školy a nepriaznivo ovplyvňujú agendu učiteľov, napríklad tým, že navrhujú nové pravidlá alebo spochybňujú ich postupy. Učitelia majú snahu si zachovať svoju pozíciu profesionálov, ktorí majú kontrolu nad určitým typom poznania a nie sú naklonení zásahom týchto rodičov (Lareu, 2000; Weininger & Lareu, 2003).

Výskumníci pesimisti tvrdia, že konfliktný stav medzi oboma stranami nemôže byť nikdy vyriešený, pretože je súčasťou tohto vzťahu, iní, optimisticky naladení naopak veria, že rodičia i učitelia nájdu spôsob, ako lepšie kooperovať (Bauch & Goldring, 1998). Je zrejmé, že v týchto názoroch rezonuje hľadisko učiteľovej profesionality. Výzvy k opatrnosti a obozretnosti pri zapájaní rodičov do školy teda prihliadajú na profesionalitu školy a učiteľa. Zdá sa, že je potrebné jednak vytvoriť mosty, pretože školy sú od rodičov závislé, rovnako aj štítý, chrániace školu pred neprímeranými zásahmi prostredníctvom profesionálnej taktnosti riaditeľov a samotných učiteľov (Casanova, 1996). Model partnerstva školy a rodiny možno vyzdvihovať za predpokladu jeho potreby, ale aj uskutočniteľnosti.

Zaujímavé je i sledovať, aké spôsoby riešenia spolupráce školy a rodiny táto diskusia ponúka. Jednou z možností je taká schéma spolupráce, v rámci ktorej sú rodičia v pozícii dobrovoľníkov a pomocníkov (Lewis, 1999), spolurozhodovať teda pozývaní nie sú. Optimálne sa javí stanoviť primeranú mieru kontaktov a spolupráce, zónu, ktorá bude akceptovateľná pre obidve strany. Stanoviť hranicu pre „zónu akceptácie“ (Lortie, 1975) sa však dnes javí ako problém, pretože sa práve tieto hranice stali nejasné a zahmlené, čo umožňuje uplatňovanie rôznych vzorcov správania medzi učiteľmi a rodičmi (Smrekar, 1996).

Profesijná autonómia učiteľov nie je prístupom nespolupracujúcich rodičov narúšaná. Napriek tomu učitelia reflektujú aj týchto rodičov ako problematických. Ako sme uviedli, jedným z dôvodov je fakt, že nemusia rozumieť výzvam školy na spoluprácu. Dôvodom však môže byť aj nedostatočná informovanosť o tom, ako to v školskom prostredí prebieha, aká je jeho realita (Noel, 2008).

Vo väzbe škola a rodina sú pozície oboch účastníkov tohto vzťahu akceptované s tým, že je síce zdôrazňovaná potreba vytvoriť spojenie medzi oboma, táto väzba však musí disponovať istou mierou odstupom. Učitelia sa považujú za expertov na edukáciu. Z toho vychádza ich predstava, že si zaslúžia viac moci v škole ako samotní rodičia (Todd & Higgis, 1998). Rodina má poskytovať zdroje, z ktorých škola čerpá akademický úspech žiaka, škola zároveň zachovávať profesionálnu diskretnosť svojich učiteľov a riaditeľov škôl.

Diskusia a záver

V súčasnosti možno len ťažko spochybnit', že spolupráca školy a rodiny je nevyhnutná, otázkou je, aký by mala mať charakter, ako je možné realizovať ideu o partnerstve školy a rodiny. V preprimárnom a primárnom vzdelávaní sa priam núka využiť záujem rodičov podieľať sa na dianí v škole. Je však zrejmé, že je potrebné si vyjednať mieru vzájomného vplyvu a zvažovať

formy spolupráce. Tie by mali divergovať, rôzniť sa, podľa toho, na čo budú reflektovať konkrétni rodičia alebo skupiny rodičov a podmienky v konkrétnej škole.

Benefity optimálneho vzťahu školy a rodiny sú nepopierateľné, podľa vyššie predložených názorov by sme mali ale reflektovať sociálne zázemie pre jeho napĺňanie. Táto reflexia by predchádzala presnému vymedzeniu obsahu pojmov „zapojenie rodičov“, „partnerstvo s rodičmi“ s dôrazom na to, o akú skupinu rodičov ide, čo od nich možno očakávať, aké stratégie voči nim využívať.

Deklarovanie spolupráce s rodinami a rodičmi svojich žiakov je súčasťou väčšiny školských vzdelávacích programov. Je teda dôvod sa domnievať, že dnes je už málo takých škôl (v Čechách i na Slovensku), ktoré by neprijímali myšlienky angažovanosti rodičov v škole. Aký charakter táto spolupráca má, resp. s akými problémami sa potýka, už také jasné nie je. Podľa našich skúseností sa narušenie identity učiteľa v preprimárnom a primárnom vzdelávaní zo strany rodičov deje predovšetkým cez aspekt kontroly práce učiteľa. Empiricky to potvrdzuje Šeďová (2009), keď opisuje, ako si skúmaná učiteľka udržuje dostatočný odstup od aktívnych rodičov. Štech (2004) tvrdí, že sú to imperatívy modernej výchovy – personalizácia a psychologizácia starostlivosti o deti, ktoré vedú rodičov k rozporuplným postojom ku škole a učiteľom. Na jednej strane je to akceptovanie poznávacej misie školy ako inštitúcie, na strane druhej vymedzovanie si vlastnej nezávislosti, kompetentnosti vo vzťahu k učiteľom ako reprezentantom vzdelávania – cez relativizáciu ich názorov.

Asi najvýraznejšie hodnotí rodičovská verejnosť prístup, prípadne didaktické stratégie učiteľa pri riešení konkrétnych problémov súvisiacich s výkonomi, výsledkami a prospechom dieťaťa-žiaka v škole. Každý rodič posudzuje školu a učiteľov cez optiku úspešnosti svojho dieťaťa vo vzdelávaní. Učiteľ sa nezriedka dostáva do situácie, kedy musí rodičom účinne argumentovať svoje postupy, čo je príležitosť zreteľne demonštrovať práve svoju profesionalitu, teda i autonómiu. Typickým príkladom je stret medzi požiadavkou na spravodlivosť a individualizovaný prístup ku každému žiakovi (Šeďová, 2009). Argumentovať svoje vyučovacie postupy znamená nielen informovať, ale aj rodičom ukázať, ako vzdelávanie reálne prebieha, byť transparentný.

Aj učiteľky materských škôl prezentujú stanovisko, podľa ktorého je partnerský vzťah s rodičmi náročné budovať a udržiavať (napr. Svobodová, Šmelová, Švejdomá, & Váchová, 2010; Syslová, 2011; Rabušicová, 2004). Na základe našich skúseností (i z pozície rodiča) a mnohých formálnych i neformálnych stretnutí s učiteľkami materských škôl tiež usudzujeme, že agenda spojená s rodičmi spôsobuje viacerým z nich ťažkosti. Týkajú sa problémov s tým, kde stanoviť mieru vplyvu, spomínanú zónu akceptácie, v ktorej bude každá z nich vystupovať ako učiteľka vedomá si svojej autonómie,

autenticity a odbornosti, schopná vysvetľovať, argumentovať, obhajovať a presadzovať vlastné názory a edukačné postupy.

V spoločnosti si škola v priebehu historického vývoja vygenerovala významný potenciál ovplyvňovať správanie dieťaťa v zmysle zachovávaní kontinuity svojej kultúry, úloha rodiny je tiež zatiaľ nespochybniteľná. Rozvíjanie vzťahu školy a rodiny teda nemusí znamenať ich integráciu a stieranie hraníc medzi oboma inštitúciami. Prienik týchto kvalitatívne odlišných prostredí je možný cez vzájomnú akceptáciu ich členov, budovanie dôvery a hľadani vhodných foriem spolupráce. Pre socializáciu v rodine je potrebné poznať situáciu dieťaťa v škole, pre napredovanie dieťaťa v škole je nevyhnutné zabezpečiť primerané prepojenie s rodinou. Znamená to, že nejde o to, či rodičov zapájať, ale ako to realizovať tak, aby bola ich vzájomná kooperácia prijateľná a efektívna pre všetkých zainteresovaných.

Literatúra

- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London/New York: Cassell.
- Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* (2009). Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf
- Bastiani, J. (1993). Parents as Partners. Genuine Progress or Empty Rhetoric? In P. Munn (Ed.), *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* (s. 101–116). London/New York: Routledge.
- Bauch, P. A., & Goldrin, E. B. (1998). Parent–teacher Participation in the Context of School Governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15–35.
- Blase, J. (1987). The Politics of Teaching: The Teacher–parent Relationship and the Dynamics of Diplomacy. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 53–60.
- Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking Family – School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. New York/London: Routledge.
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25(8), 30–32.
- Cohn, M. M., & Kottkamp, R. B. (1993). *Teachers: The Missing Voice in Education*. New York: State University of New York Press.
- Desforges, Ch., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. A report for the UK Department of Education and Skills: Queens Printer. Dostupné z: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Docking, J. (1990). *Primary Schools and Parents*. London: Hodder and Stoughton.
- Eden, D. (2001). Who Controls the Teachers? Overt and Covert Control in School. *Educational Management and Administration*, 29(1), 97–111.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnership. Center on Families, Communities, Schools and Children Learning*. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED343715>

- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L., & Van Hoorhis, F. L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnership with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1–14.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2011). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. Dostupné z: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/home-work.pdf>
- Johnson, M. J. (1990). *Teachers at Work*. New York: Basic Books.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativnej sile organizácie*. Bratislava: Veda.
- Katz, L. G. (1984). Contemporary Perspectives on the Roles of Mothers and Teachers. *More Talks with Teachers*, s. 1–26. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document No. ED250099).
- Kolektív autorov (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Laureau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: Rowmen and Littlefield.
- Lewis, A. (1999). Parent involvement. *The Education Digest*, 64(9), 64–66.
- Lieberman, L., & Miller, J. (1999). *Teachers: Transforming Their World and Their Work*. New York/London: Teachers College Press.
- Lightfoot, D. (2004). “Some Parents Just Don’t Care” Decoding the Meanings of Parental Involvement in Urban Schools. *Urban Education*, 39(1), 91–107.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., & Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-year-old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885–901.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. [cit. 2012-05-22]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- Noel, M. G. (2008). *Mother and Teacher Interaction in Preschools During Parent-teacher Conferences*. UMI Dissertations Publishing, Indiana University of Pennsylvania.
- OECD. (2012). *Starting Strong III – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/earlychildhood>
- Ogawa, R. T. (1998). Organizing Parent–teacher Relations Around the Work of Teaching. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 6–14.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The Quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the Kindergarten: A Greek Study. *International Research in Education*, 2(1), 1–21.
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1998). Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 46(2), 5–34.
- Pomerantz, M. E., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents’ Involvement in Children’s Academic Lives: More is not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1). *Pedagogika*, 46(4), 105–116.

- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rawn, B. (2003). Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Rawn (Eds.), *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes* (s. 9–18). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdanskiego.
- Smrekar, C. (1996). *The Impact of School Choice and Community: In the Interest of Families and Schools*. Albany: State University of New York Press.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Pišová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–20). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdrová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2011). Aspekty vztahu ředitelky mateřské školy a rodičů. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 1(2), 24–25.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.
- Štech, S. (2007). *Vystoupení u kulatého stolu Stálé konference asociací ve vzdělávání a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na téma Škola versus rodina*. Dostupné z: www.ucitelske-listy.cz
- Štech, S. (2009). *Rodina a škola: Partneri, nebo soupeři?* Brno: Národní centrum pro rodinu. Online: <http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolská a elementární pedagogika* (s. 57–94). Praha: Portál.
- Todd, E. S., & Higgs, S. (1998). Powerless in Professional and Parent Partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227–236.
- Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 27–47.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University Press.
- Weninger, E. B., & Laureau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The Question of Social Class and Family–school Relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering Parents and Teachers. Working for Children*. London: Cassell.

Kontakt na autorku

Jana Majerčíková

Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

e-mail: majercikova@fhs.utb.cz

Corresponding author

Jana Majerčíková

Department of School Education, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

e-mail: majercikova@fhs.utb.cz