

Smetáčková, Irena

Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči

Studia paedagogica. 2011, vol. 16, iss. 2, pp. [9]-26

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2011-2-1>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115897>

Access Date: 25. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ŠKOLA JAKO TÉMA ROZHOVORŮ MEZI DĚTMI A RODIČI

SCHOOL AS A TOPIC FOR DISCUSSION BETWEEN CHILDREN AND PARENTS

IRENA SMETÁČKOVÁ

Abstrakt

V životě dětí a jejich rodičů představuje škola v mnoha směrech významnou instituci, neboť hluboce strukturuje jejich život. To se promítá mimo jiné i do obsahu komunikace mezi rodiči a dětmi. Článek se zaměřuje na otázku, které školní zážitky žáci a žákyně na konci základní školy sdílejí se svými rodiči, jakou má toto sdílení formu a jaký význam mu žáci přikládají. Prezentovány jsou výsledky výzkumného šetření, které zahrnovalo hloubkové rozhovory s 16 žáky a dále dotazník pro 424 respondentů. Výsledky naznačují, že děti třídí údaje o škole do několika skupin, které od sebe odlišují nejen tematicky, ale zejména mírou nároku, který rodiče na znalosti daných informací mají. Článek dále popisuje konkrétní strategie, které děti při komunikaci s rodiči o škole užívají.

Klíčová slova

vztah školy a rodiny, komunikace mezi dětmi a rodiči, sociální role žáka, emancipace od rodiny

Abstract

School in many ways represents an important institution in the lives of children and their parents because it makes a deep structural impression on their lives. This is reflected among other things in the content of communication between parents and children. The article focuses on the experience of school that is shared by boys and girls and their parents at the end of secondary school, on the form this sharing takes and what importance they attach to it. The results of a survey, which includes in-depth interviews with 16 pupils and a questionnaire for 424 respondents, are presented. These results suggest that children classify information about school in several groups which differ from one another not only thematically but in particular by how much parents need to know. This article also describes specific strategies that children use when communicating with parents.

Keywords

school-family relationship, communication between children and parents, social role of pupil, emancipation from family

Úvod – rodinná komunikace a škola

Komunikace mezi rodiči a dětmi je z psychologického hlediska považována za velmi podstatnou. Její pozitivní dopady jsou zdůrazňovány v souvislosti s několika oblastmi. Mezi nimi k nejdůležitějším patří koheze rodiny, která se promítá do pocitu blízkosti a vzájemné přináležitosti mezi jednotlivými členy rodiny (Socha, Stamp, 1995). Ten se prostřednictvím komunikace nejen projevuje (ti, kteří se cítí vzájemně bližší, spolu častěji komunikují), ale také dále prohlubuje (čím více spolu lidé komunikují, tím bližší se obvykle cítí) (Bornstein, 1989). V odborném psychologickém diskurzu se proto vydvihuje, že častá a relativně otevřená komunikace uvnitř rodiny je jedním ze znaků dobře fungujících vztahů v rodině a zároveň je podmínkou k jejich vytvoření (Duck, 1993).

Druhou oblastí, pro niž je komunikace mezi rodiči a dětmi viděna jako nutná, je rozvoj dítěte, a to jednak v širokém socializačním významu (Peterson, Rollins, 1987), jednak v užším významu podpory určitých psychologických funkcí a prvků osobnosti. Na úrovni konkrétních změn v osobnosti dítěte přispívá častá a pozitivní komunikace s rodiči k rozvoji jeho osobní identity, sebereflexe a pocitu vlastní kompetence (Duck, 1993). Podstatné rovněž je, že děti tím, o čem se s nimi rodiče baví (na co se ptají a co z dětských výpovědí podrobněji rozvádějí) a jak na dětské výpovědi reagují (co odměňují a co trestají), přijímají určité zvýznamnění reality a získávají specifické interpretace sociálních jevů či vlastních zážitků (Flannagan et al., 1995). Rodiče prostřednictvím rozhovorů a vysvětlování pomáhají dětem porozumět sociální realitě, vlastním pocitům a zkušenostem.

V současné době existuje vůči komunikaci mezi rodiči a dětmi řada očekávání a nároků.¹ Komunikace se interpretuje jako důkaz toho, že rodiče mají o děti zájem a že děti rodičovský zájem vítají a opětují. Vedle toho má být komunikace platformou pro sdílení, které pomáhá emocionálnímu sblí-

¹ V souvislosti s tím je třeba poznamenat, že v současném veřejném diskurzu se stále častěji ozývá názor, že roste podíl rodičů, kteří se kvůli pracovnímu vytížení dostatečně nevěnují svým dětem. Děti buď tráví velké množství času o samotě, případně s vrstevníky, nebo jsou sice pod dohledem rodičů, avšak bez komunikace s nimi. S negativní konotací se prezentují údaje o vysokém počtu hodin, který děti tráví sledováním televize či hraním na počítači. Negativní dopad těchto aktivit na zdravotní stav dětí a na jejich vztahy s vrstevníky je doplňován riziky vyplývajícími ze samotných mediálních obsahů, např. z prezentace násilí. Jejich společenská regulace je obtížná i sporná, a proto veřejný diskurz obsahuje nesčetné apelů na rodiče, aby se snažili ovlivňovat, zda, kdy a jak se děti s problematickými obsahy setkají, a především aby o nich s dětmi komunikovali (např. www.rodina.cz, www.azrodina.cz aj.).

žování mezi rodiči a dětmi a vede k přiřazování významů obklopující sociální realitě. Za zvláště významné se považuje, pokud rodiče komunikují se svými dětmi o tom, co reálně naplňuje dětský život (Socha, Stamp, 1995).

Mezi komunikačními tématy proto dominuje škola, v níž děti tráví velkou část svého dne a další část dne jím strukturuje. Škola stojí v popředí komunikace také kvůli velké důležitosti, kterou jí děti a rodiče přikládají. Pro děti až do dospívání se jedná nejvíce o význam vázaný na aktuální zážitek, který se může týkat učení či vztahů. Pro rodiče je škola významnou institucí spíše z dlouhodobého hlediska (Singly, 1999). Úspěch v ní totiž zvyšuje pravděpodobnost budoucího životního úspěchu dítěte a tím naplnění tzv. rodinného příběhu (Gubrium, 1988; Štech, Viktorová, 2001). Ačkoliv je zájem rodičů namířen k budoucnosti, je realizován přes sledování a podporu aktuálního stavu školní kariéry dítěte (Štech, 2004).

Rodiče využívají ke sledování toho, jak se dítěti ve škole daří a případně v čem mu mohou či mají být nápomocni, různé informační zdroje. Jen menší část z nich však funguje přímo mezi vyučujícími a rodiči (např. osobní setkání, telefonický či e-mailový kontakt, vzkaz v žákovské knížce aj.). Podstatně větší díl informací je přenášén prostřednictvím dítěte, s nímž tedy musí rodiče o škole komunikovat (Štech, Viktorová, 2001). V této souvislosti je zajímavý výzkum amerického institutu *Becta* (2009), podle něhož 82 % rodičů pociťuje a negativně prožívá nedostatek informací o školním životě svých dětí, tj. rádi by měli informací více, avšak při své snaze je získat narážejí na překážky u dítěte a/nebo u školy.

Jak bylo uvedeno, existuje řada dobrých důvodů, proč by rodiče měli být podrobně obeznámeni se školním životem dítěte a intenzivně o škole i se školou komunikovat. Zároveň však platí, že užší kontakt mezi oběma institucemi, které se historicky vytvářely ve svém vzájemném vymezování, má i mnoho sporných aspektů. Jedním z nich jsou narůstající pravomoce rodičů-laiků, kteří bývají v rámci neoliberálního prizmatu nazíráni jako klienti vzájemně si konkurujících škol (De Carvalho, 2000). Dalším ambivalentním důsledkem je nové postavení dětí v proměňujícím se vztahu obou institucí. Jejich sblížení až překrytí přináší redukci svébytné žákovské role a tím omezuje socializační zkušenosti, jež dříve specificky poskytovala právě školní docházka. Tento článek se zabývá tím, nakolik škola vystupuje jako námět rozhovorů mezi dětmi a jejich rodiči. V pozadí tohoto tématu však stojí obecnější otázka, zda děti mají své specifické postavení mediátorů mezi rodinou a školou, případně zda a jaké strategie užívají k tomu, aby toto postavení uhájily.

Metodologie výzkumného šetření

Empirická evidence toho, v jaké míře a jakým způsobem spolu rodiče a děti komunikují o škole, je v českém kontextu relativně slabá (např. Veldová, 2007). Proto v roce 2010 proběhlo výzkumné šetření, jehož cílem bylo zmapovat z pohledu žáků a žákyň základní školy, zda své školní výsledky a zážitky sdílejí se svými rodiči. Šetření bylo součástí širšího výzkumného projektu, který se věnuje vztahu mezi institucí školy a rodiny a konkrétním podobám jejich komunikace využívané v současné pedagogické praxi.² Tento výzkum má charakter čtyřleté případové studie jedné základní školy, která ve sledované době zvažuje a zkouší zavádění nových a dosud méně rozšířených prvků kontaktu mezi rodiči a vyučujícími. V některých objevujících se tématech pak data doplňujeme o obsáhlejší dotazníková šetření za hranicí dané školy. Účelem výzkumu bylo získat představu o reálné a ideální komunikaci mezi rodinou a školou z perspektivy různých skupin aktérů a dále zachytit komunikaci, která probíhá nejen v explicitní a formální poloze, ale také v poloze skryté či zprostředkované.

Tento článek představuje studii, která byla uskutečněna jako dílčí etapa popsaného výzkumného projektu.³ Studie zjišťuje, jaké informace o škole děti s rodiči sdílejí a proč. Předpokládáme, že zjištění toho, co děti rodičům chtějí či musí říkat a zároveň co si nechávají pro sebe, nám umožní lépe porozumět tomu, jaký vztah mezi rodinou a školou by děti preferovaly a z jakého důvodu. Studie je založena na dvou typech dat shromážděných odlišnými metodami – rozhovorem a dotazníkem. Rozhovory byly vedeny s 12 dětmi ze dvou tříd 8. ročníku a se 4 dětmi ze 4. ročníku základní školy,⁴ na niž provádíme případovou studii. Rozhovory byly zaměřeny jednak na obecné kvality vztahu mezi školou a rodinou a jednak na konkrétní každodenní praktiky, které tento vztah utvářejí. Data z hloubkových rozhovorů byla zpracována prostřednictvím otevřeného kódování, které doplňovaly okrajově další postupy, zejména diskurzivní analýza.

Z rozhovorů vyplynulo, že děti velmi citlivě rozlišují a třídí údaje týkající se školy, a to podle několika os, které se váží na realitu (informace, které rodičům skutečně sdělují a které nesdělují), ochotu (informace, které rodičům

² Výzkum nese název „Nové formy setkávání mezi rodinou a školou“ a je podpořen Grantovou agenturou České republiky (číslo projektu GA ČR 406/09/0910).

³ První výsledky studie byly prezentovány na konferenci ČAPV 2010. Následně došlo k rozšíření souboru respondentů (z 200 na 424), prohloubení analýz a zasazení výsledků do širšího teoretického kontextu.

⁴ Odlišný poměr počtu dětí z různých ročníků byl zvolen záměrně. Hlavní výzkumnou pozornost věnujeme adolescentům.

sdělit chtějí a nechťejí) a společenský nárok (informace, které rodiče mají a nemají právo znát). Členění na základě uvedených os bylo široce přítomné, ovšem konkrétní řezy, které jimi vznikají, vykazují určitou pestrost. Například přesné umístění hranice oddělující informace, které je a které není podle dětí vhodné a nutné rodičům sdělit, se u jednotlivých dětí lišilo.

Na rozhovory proto navázala druhá fáze výzkumu, která zjišťovala pomocí dotazníku, jak rozšířené jsou jednotlivé typy postojů a zkušeností týkající se komunikace o škole. Dotazník obsahoval šest baterií otázek, které se vztahovaly k následujícím tematickým okruhům: 1. témata, o nichž se děti s rodiči baví; 2. témata, o nichž se s rodiči nebaví; 3. důvody, proč se o některých tématech s rodiči nebaví; 4. témata, o nichž by správně rodiče měli být informováni; 5. zda a kdo se dětí ptá na události ve škole a jak obvykle odpovídají; 6. popisné charakteristiky (věk, pohlaví). Dotazník byl formulován na základě rozhovorů, a proto využíval položky uzavřené, ale dále také položky otevřené umožňující další kvalitativní zpracování. Odpovědi v otevřených otázkách byly zpracovány otevřeným a selektivním kódováním, z něhož vzešly kategorie částečně převoditelné do číselné podoby. Spolu s daty z uzavřených otázek byly následně podrobeny statistickým procedurám, v nichž dominovaly korelační analýzy, testování shody a faktorová analýza. Navzdory kvantitativní povaze části dat spočívalo těžiště výzkumu v kvalitativním přístupu, který přináší princip statistického minima (tj. užívání nejjednodušších statistických postupů vedoucích k odpovědím na výzkumné otázky) a odráží se i ve způsobu prezentace výsledků (Denzin, Lincoln, 1994).

Dotazník byl zadán v deseti základních školách v různých částech České republiky, přičemž tři školy byly pražské, dvě z větších měst, tři z menších měst a dvě školy byly vesnické. Dotazník zadávali v průběhu výuky sami učitelé na základě podrobných instrukcí. Celkem se šetření zúčastnilo 424 žáků na základních školách. Z nich bylo 53 % dívek a 47 % chlapců. Z hlediska věku dominovaly ze dvou třetin děti na 2. stupni ZŠ a z jedné třetiny děti na 1. stupni ZŠ. Skupina dětí z 1. stupně ZŠ (3.–5. ročník) byla zařazena pro účely vytvoření orientační vývojové linie. Studie však byla primárně zaměřená na postoje a zkušenosti žáků a žákyň v období střední adolescence, tj. ve věku 13 až 15 let.

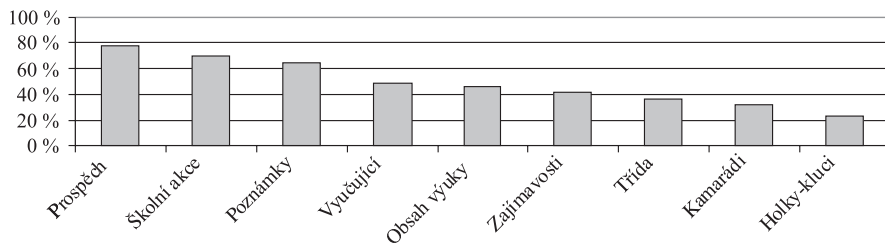
Výsledky

Rodičovské právo na informace

Dotazník obsahoval uzavřenou otázku zjišťující, jaké informace o škole by rodiče měli mít od dětí k dispozici, tj. jaké údaje děti mají či přímo musí rodičům sdělovat. Jednotlivé oblasti byly vybrány na základě analýzy rozhovorů

a v dotazníku byly dětem představeny nejen souhrnným označením, ale také specifikovány podrobnější charakteristikou v závorce.⁵ Podíl respondentů, kteří uvedli, že by rodiče o dané oblasti měli mít informace, je uveden v grafu č. 1.

Graf č. 1: Jaké informace o škole by rodiče měli vědět



Nárok rodičů na informovanost o jednotlivých oblastech školního života dětí variuje od 20 % do 80 %. Z hlediska četnosti, vnitřní tematické podobnosti, ale také na základě faktorové analýzy, můžeme posuzovaných devět oblastí rozdělit do následujících tří skupin: informace vážící se na 1. oficiální funkce školy, 2. vnitřní náplň školního života, 3. vrstevnické vztahy. Skupiny nejsou zcela disparátní, nýbrž se částečně překrývají.

První skupina informací zahrnuje školní výsledky týkající se učení a chování a dále organizační změny, které překračují rámec každodenní rutiny (např. školní výlety). Téměř tři čtvrtiny dětí se domnívají, že je správné rodičům tyto informace sdělovat. Za tímto názorem stojí předpoklad dohody mezi školou a rodinou na tom, že funkcí školy je jednak žáky vzdělávat, a tedy i hodnotit, jednak se o ně po dobu školní výuky starat.

Jak v praktické a právní, tak v symbolické rovině rodiče každý den odevzdávají děti škole a během vyučování se zřikají (musí zřici) části svého

⁵ Plné znění položky z dotazníku bylo následující: *Které informace o škole by podle tebe děti měly říkat svým rodičům? U každého řádku označ křížkem, zda by rodiče dětí různého věku měli mít přehled o dané oblasti.* 1. *prospěch (jaké známky jsi dostal/a)*, 2. *poznámky k tvému chování od vyučujících*, 3. *organizační informace o školních akcích (škola v přírodě, výlet, besídka)*, 4. *obsah výuky (o čem jste se učili)*, 5. *zaujímavosti z výuky (co zajímavého jste se dozvěděli)*, 6. *zvláštní a výjimečné situace související s učiteli*, 7. *zvláštní a výjimečné situace mezi dětmi*, 8. *tvoje vztahy s blízkými kamarády (co jste dělali, proč jste se nesbodli)*, 9. *vztahy mezi holkami a kluky (kdo a proč se ti líbí)*, 10. *nějaké jiné téma v souvislosti se školou*. Předložení seznamu témat, k nimž náleží binární odpověď ano – ne, představuje metodologickou redukci. Ta je však vyvažována kombinací kvalitativní a kvantitativní analýzy dat z rozhovorů i z dotazníků, jejichž výsledky jsou srovnávány.

dohledu nad nimi. Od konce 20. století sice narůstá tlak na to, aby rodiče vstupovali do školy stále častěji a hlouběji, čímž dochází k rozostření hranic mezi odlišnými kompetencemi školy a rodiny (De Carvalho, 2000), avšak do jisté míry se stále oddělení obou prostředí uchovává.⁶ Aby rodina škole dítě odevzdala, musí alespoň v minimální míře respektovat její autoritu a důvěřovat jí (Singly, 1999). Takový vztah se z velké míry vytváří na základě každodenních zkušeností se školou. Jakmile však dojde k vybočení z běžných praktik, obezřetnost rodičů stoupá (Šedřová, 2009).

V rozhovorech opakovaně zaznívalo, že děti obezřetnost rodičů nejen reflektují, ale také ji přijímají. Ilustruje to následující typická výpověď: *Blbý je, když třeba zapomenu říct, že jdeme do divadla. Co kdyby zrovna máma volala do školy a zjistila, že tam nejsem? Myslela by si, že jsem za školou. A kdyby se třeba cestou něco stalo? To by šlela.* Z prezentovaných dotazníkových výsledků a z analýzy rozhovorů vyplývá, že děti vnímají a akceptují právo rodičů vědět, kde dítě během dne pobývá a rámcově jakým aktivitám se věnuje. To rodičům dá pocit bezpečnosti a navíc – jak implicitně naznačuje uvedená výpověď – je to ujistí, že rodina splňuje základní podmínku pro to, aby o ní škola měla dobrý obraz. Dítě sice je ve škole bez rodičů, přitom však rodinu zčásti permanentně reprezentuje, takže si vyučující z projevů dítěte, včetně jeho prosté přítomnosti, dělají obrázek o kvalitě rodiny (Štech, 2004; Gubrium, 1988).

Jak bylo uvedeno, do první skupiny informací, na něž mají rodiče podle dětí nárok, patří školní výsledky v oblasti učení a chování (78 %, resp. 65 %). Konkrétní hodnocení má pro rodinu dvojí význam – krátkodobý a dlouhodobý. Na jeho základě rodiče mohou sledovat, jak se dítěti ve škole daří, a v případě neúspěchu se do toho vložit ve smyslu pomoci při domácí přípravě, eventuálně vyjednávání s vyučujícími o postupech a nárocích uplatňovaných ve škole. Dlouhodobý význam školního hodnocení je pak spojen s osvědčeními, které škola dítěti vystavuje a tím stanovuje mantinely pro jeho budoucí vzdělávací a pracovní dráhu (Singly, 1999). Z výsledků se zdá, že děti vzhledem k informování rodičů zohledňují spíše dlouhodobý aspekt hodnocení. Prospěch či hodnocení chování sice považují za důležité rodičům oznámit, ale o samotném obsahu výuky, který by podmiňoval efektivní rodičovské zásahy, je podle nich nutné mluvit podstatně méně (46 %).

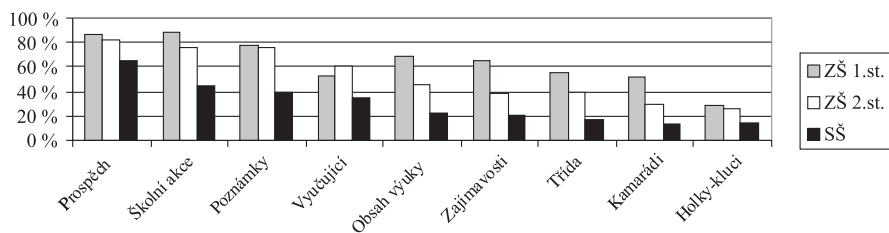
⁶ Oddělení rodinného a školního vlivu existuje na různých rovinách – právní, praktické, symbolické aj. Ilustrovat to lze pomocí následujících dvou příkladů ze základní školy, na níž probíhá naše případová studie. 1. Rodiče mají při doprovázení dítěte zakázaný vstup do budovy školy, tj. ráno se musí s dítětem rozloučit před vchodem, odpoledne na dítě rovněž musí čekat před vchodem. 2. Žák při odpovědi na učitelčinu otázku k učivu použije slovo „bordel“, na což učitelka reaguje slovy: „Řekni to ještě jednou, ale slušně.“ Žák se brání, že slovo bordel není sprosté, že jej doma normálně používají. Učitelka to komentuje takto: „Doma si mluv, jak chceš. Tady jsi ve škole, tak budeš mluvit slušně.“

V rozhovorech bylo patrné, že dospívající sice respektují nutnost rodičům oznamovat špatné známky či poznámky a eventuálně přijímají i tresty, které potom od rodičů následují, je však pro ně důležité mít možnost chybu napravit, a to vlastní aktivitou a ve vlastní režii. I když rodiče nabízejí pomoc, dospívající ji obvykle odmítají a preferují jiné cesty k doučení látky a opravě známky: *Když dostanu špatnou známku, tak to mámě povím. Ona mi na to řekne, že se musím zlepšit. A někdy se mě zeptá, jestli chci s něčím pomoci. To nechci, zvládnou se to doučit sám.* Pomoc přijímají nebo si o ni dokonce řeknou pouze tehdy, když si nedokáží poradit sami. V takovém případě rodičům v plné míře poskytnou i druhou skupinu informací (vedle první skupiny, na niž mají rodiče a priori právo). Tento postup se však objevuje až v dospívání. U mladších dětí je informovanost rodičů větší a rovněž jejich zásahy do školní přípravy jsou hlubší.

Samy o sobě nejsou informace náležející do druhé skupiny, tj. konkrétní náplň pobývání ve škole, podle dětí pro rodiče tak důležité. Jedná se nejen o samotný obsah výuky a případné zajímavosti z ní, ale také o události s vyučujícími, které nemají přímou vazbu na hodnocení. Celkově nutnost sdělovat rodičům tuto druhou skupinu informací vidí 45 % respondentů. Třetí skupina informací se pak týká vrstevnických vztahů a názor, že je správné, aby o ní rodiče byli informováni, v průměru klesá na 31 %.⁷

Uvedené rozdíly platí a dokonce zesilují v souvislosti s věkem. Respondenti se vyjadřovali k tomu, zda jednotlivé oblasti mají být rodičům známy v závislosti na tom, zda dítě dochází na 1. stupeň ZŠ, na 2. stupeň ZŠ, nebo na střední školu.⁸ Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 2.

Graf č. 2: Jaké informace o škole by rodiče měli vědět podle věku dítěte



⁷ Rozdíly mezi odpověďmi dívek a chlapců byly relativně malé, v žádné oblasti nedosahovaly více než 4 procentních bodů. Statisticky signifikantní ($\alpha = 0,05$) se ukázaly rozdíly pouze v oblastech: školní akce, poznámky, vyučující a zajímavosti, kde více chlapců než dívek považovalo za správné rodičům dané údaje sdělovat. Genderovým rozdílům věnuji podrobnější pozornost v dalších textech.

⁸ V tomto případě se nejedná o věk respondentů, nýbrž o věk objektů, o nichž se děti vyjadřovaly.

Jak z grafu jednoznačně vyplývá, věk sehrává podle dětí výraznou roli. Ve shodě s očekáváními se ukázalo, že čím mladší je dítě, tím více informací o jeho školním životě by rodiče měli mít k dispozici. Jednoduše to vyjadřuje průměr souhlasných odpovědí napříč jednotlivými oblastmi podle vzdělávacího stupně: 1. stupeň ZŠ = 64 %, 2. stupeň ZŠ = 53 %, SŠ = 30 %. Jak z tohoto souhrnného údaje, tak z podrobnějšího grafu č. 2 je patrné, že změny v nutnosti informovat rodiče dětí různého věku nemají jednotný profil, nýbrž variiují podle vzdělávacích stupňů i podle oblastí školního života. Přejít z 1. na 2. stupeň ZŠ přináší jen relativně malý pokles v první skupině informací, které jsou vázány na oficiální funkci školy (prospěch, poznámky, akce), zatímco v dalších dvou oblastech je rozdíl větší. Největší zlom přichází s přechodem na střední školu, kdy dochází k poklesu ve všech oblastech, ovšem pokles není stejně hluboký.

Ze všech uvedených zjištění je zřejmé, že žáci vnímají školu jako vnitřně heterogenní téma v komunikaci s rodiči a že citlivě pracují s hranicemi, které vymezují jeho jednotlivé segmenty i další nakládání s nimi. Uvědomují si, že se pohybují v prostoru mezi dvěma institucemi – školou a rodinou, k nimž oběma svým způsobem náleží. Jejich postavení v tomto prostoru však nevyplývá jen ze členství v té či oné instituci, ale díky rozkročenosti mezi nimi se řídí vlastní logikou. Ta se vztahuje na předávání informací, respektive na představu o její nutnosti. Většina dětí nezpochybňuje, že rodiče mají nárok na informace o jejich školních výsledcích a o organizaci školních aktivit. Další informace – vnitřní náplň školy a především vrstevnické vztahy – však už z apriorního nároku rodičů spíše vyjímají.

O čem se reálně mluví a nemluví

Žákovský názor, že rodiče by měli mít přístup k určitým informacím o škole, samozřejmě nemusí být doprovázen reálným sdělováním těchto informací. Aby bylo možné zjistit, jak a o čem děti s rodiči skutečně komunikují, byla do dotazníku zařazena série tří otevřených položek, které postupně zjišťovaly, jaké informace týkající se školy děti svým rodičům reálně říkají, jaké jim naopak nesdělují, a dále důvody, proč se s rodiči o určitých tématech nebaví.⁹ Data z otevřených odpovědí byla podrobena otevřenému kódování, které bylo následně porovnáno s typologií komunikačních témat vzniklých z rozhovorů a s typologií užitou v dotazníku pro zjištění ideálního sdílení (výsledky viz výše).

⁹ Uvedené tři otázky byly položeny na začátku dotazníku, aby nedošlo ke zkreslení nabídkou témat, která obsahovala čtvrtá uzavřená baterie.

Při aplikaci témat z předchozí kapitoly se ukázalo, že nejfrekventovanější oblastí je prospěch, o němž rodiče informuje 65 % dětí.¹⁰ Všechna další témata děti sdílejí podstatně méně – mimořádné zážitky a zajímavosti (16 %), poznámky, průšvihy či spory s vyučujícími (14 %), obsah vyučování a úkoly na něj navazující (13 %) a vztahy s vrstevníky (8 %). Uvedené relativní četnosti témat jsou částečně ovlivněny tím, že některé děti nabídly v otevřených položkách obecnější odpověď. Téměř desetina dětí uvádí, že s rodiči probírají vše, co se týká školy¹¹ – *Říkám jim všechno nebo skoro všechno; Bavíme se skoro o všem*. Dalších 6 % dětí sděluje rodičům důležité informace, přičemž důležitost posuzují ze svého vlastního hlediska (*Doma říkám všechno, co je podle mě důležité*) či z hlediska rodičů. Rodičovský zájem o dané informace buď anticipují (*Vím, že chtějí znát známky – ty jim říkám*), nebo reagují na jeho projevení (*Na co se zeptají, to jim povím*). Naopak 5 % dětí údajně rodičům nesděluje vůbec žádné informace.

Porovnání těchto výsledků s předchozími grafy č. 1 a 2 jasně ukazuje, že realita se neshoduje s ideálními představami. Děti sdílejí s rodiči méně informací, než by podle vlastního názoru měly. Například známky rodičům sděluje 65 % dětí, zatímco téměř 80 % dětí se domnívá, že jde o informace, na které mají rodiče nárok. Ještě výraznější je rozdíl u problematického chování, o němž hovoří 14 % dětí, což je zhruba 4x méně než těch, kteří se domnívají, že by rodiče o tom, jak učitelé hodnotí žákovské chování, měli být informováni.

Na základě dotazníku i rozhovorů se tedy ukazuje, že děti rozlišují mezi údaji, které rodičům sdělovat chtějí, a těmi, které sdělovat musí. Informace s dopadem na další kariéru dětí (známky, poznámky) a informace o akcích, které překračují běžný režim (škola v přírodě aj.), je třeba rodičům sdělit. Důvodem pro to je buď vědomí zodpovědnosti, kterou rodiče za děti mají (*Rodiče by měli vědět o všem důležitém, přeci jen ještě nejsme úplně dospělí*), nebo jen nereflekovaná pravidla komunikace v rodině (*Známky musím hlásit, kdybych to neřekl, měl bych průvih*). Vedle toho stojí události ze školy, které děti zaujaly (zajímavosti z výuky, legrační nebo zvláštní situace ve třídě či s učiteli, program nebo spory s kamarády), a chtějí je proto někomu sdělit. Zde se děti rozpadají do dvou skupin. První jde primárně o vyprávění události – jedno komu. Nemají-li mimoškolní kamarády, sdělují ji rodičům. Druhé skupině jde pri-

¹⁰ Odpovědi často obsahovaly více témat, která byla kódována odděleně. Součet procent proto není 100 %.

¹¹ V otázce, která se ptala naopak na témata, o nichž děti s rodiči nemluví, uvedlo 23 % z nich, že žádná či skoro žádná taková témata nejsou, neboť se s rodiči baví o všem. Rozdíl v těchto údajích (14 % : 23 %) pravděpodobně souvisí s odlišnou konceptualizací témat povinných versus témat dobrovolných, která děti nevnímají jako protiklady a jejichž součet by vytvářel kompletní výčet možných témat.

márně o informování rodičů, neboť s nimi mají obvykle dobrý a blízký vztah. Sdílení je jednak projevem takového vztahu (*Mamka je pro mě něco jako kamarádka, říkám jí všechno.*), jednak způsobem jeho budování. V obou případech děti sdělují rodičům ty informace, o kterých se domnívají, že je ocení (*Říkám jim třeba, když se něco hodně zajímavého učíme, třeba v zeměpisu, který tátu zajímá. Může se tak něco dozvědět. Nebo když zaujíjeme nějakou legraci, tak aby se taky pobavili.*).

Aby bylo zřetelnější, kde leží hranice mezi tématy, o nichž děti mluví a nemluví, bylo nutné uvedené údaje doplnit odpověďmi na další otázku, která zjišťovala, jaké informace děti s rodiči nesdílejí. Obdobný počet dětí jako v předcházející položce uvedl, že se s rodiči nebaví téměř o ničem (5 %). Zato těch dětí, které s rodiči komunikují o všem či téměř o všem, je podle odpovědi v této položce více (18 %) než těch, které v předchozí otázce uvedly, že rodičům říkají vše (10 %). Vysvětlení tohoto rozporu pravděpodobně spočívá v tom, že zatímco první otázka (o čem mluví) evokovala dobrovolnost až spontánnost sdílení, druhá (o čem mluvit nechtějí) naopak evokovala aktivní skrývání určitých témat. Ukázalo se, zapírání není mezi dětmi příliš obvyklé. Dobře to ilustruje následující výňatek z rozhovoru s žákem 8. třídy v předložené ukázce.

Ukázka č. 1:

Dotaz: *Co říkáš o škole doma?*

Žák: *Říkám hlavně známky, nebo když třeba někam jdeme se školou, na výlet a tak, nebo když píšeme test, tak to mám říct a třeba i jak se mi to asi povedlo.*

Dotaz: *Říkáš jí to, když se tě zeptá? Nebo s tím sám začneš?*

Žák: *Říkám jí to vlastně automaticky. Vím, že chce slyšet, jestli se něco dělo. Takže o známkách a tak jí říkám rovnou. I když ona se většinou stihne zeptat dřív.*

Dotaz: *A jsou věci, které jí neříkáš, které nechceš, aby máma věděla?*

Žák: *Že bych něco zatajoval, to ne. O spolužácích jí sám od sebe neříkám. Ale vím, že jí to zajímá. Když se zeptá, tak jí to povím, ale sám s tím nezačnu.*

Z výpovědi je dobře patrné, že žáci pracují s jasnou představou toho, jaké informace mají rodiče mít k dispozici, což je ve shodě s údaji v předcházející kapitole. Vedle toho mají také vytvořenou představu soukromých, eventuálně nepodstatných informací týkajících se školy, které sice rodičům mohou sdělit, avšak není to nezbytné, a tudíž rozhodnutí je pouze na nich. Do této skupiny patří téměř 20 % dětí, které uvádějí, že rodičům nesdělují své zážitky či pocity týkající se vrstevníků, a dále přibližně 13 % dětí, které nehovoří se svými rodiči o konkrétním obsahu a průběhu vyučování. Zcela jinou skupinu však tvoří 15 % dětí, které s rodiči nehovoří o špatných známkách a poznámkách či sporech s vyučujícími, tj. o oblastech, které by rodičům měly být přístupné. Pouze u této skupiny lze hovořit o aktivním skrývání či zatajování informací.

Za mlčením není jen strach

Klíčové je, jaké důvody podle dětí vedou k tomu, aby před rodiči informace zatajovaly či alespoň jim je aktivně nepředkládaly. Nejčastěji zmiňovanými důvody, proč děti o určitých tématech s rodiči nemluví, byla obava z reakce rodičů (20 %), nepodstatnost informací (18 %), nezájem rodičů (13 %) a vlastní soukromí (11 %), přičemž vedle těchto specifických důvodů dále 17 % dětí uvedlo jen vágní „*neříkám, protože nechci*“, kde se o přesném významu můžeme jen dohadovat.

S výjimkou nezájmu rodičů jsou žákovské popisy ostatních důvodů vnitřně ambivalentní. Například nepodstatnost¹² informací se rozpadá do dvou linií – první jsou informace nevýznamné podle dítěte samotného a druhou jsou informace, u nichž dítě anticipuje jejich nevýznamnost pro rodiče, kteří se v souvislosti se školou zajímají především o prospěch a zlomové události (*Není to důležité, i tak mají málo času; Špatnou známku v malé písence mám neříkám, vím, že si to opravím, tak jí nechci přidělovat starosti*). Nepodstatnost informací do určité míry splývá s obranou vlastního soukromí. Většina dětí akceptuje, že rodiče mají na určité informace právo. Jejich soukromí je tedy tam, kam nesáhá apriorní rodičovský nárok na důležité informace dlouhodobého charakteru. Pokud děti právo rodičů na informace nerespektují, bývá to nejčastěji spojeno s obavou z jejich reakce. Ta však nepředstavuje jen strach z trestu, který by následoval po špatné známce či poznámce, ale také strach z nepochopení či stud (*Když se třeba ve škole pohádáme, tak o tom většinou nemluvíme, protože je těžké vysvětlit všechno kolem, takže to nakonec vypadá celý brozně blbě, trapně*).

Pokud děti získaly ve škole špatnou známku, poznámku či nastal jiný problém, jehož jsou viníkem, zažívají většinou (i navzdory subjektivně dobrému vztahu s rodiči) nepříjemné pocity, či dokonce obavy před sdělením této informace doma. Spíše ojediněle se však rozhodnou pro to, že rodičům informaci skutečně zatají. Jedná se o zhruba 15 % dětí (viz výše), z nichž ovšem jen část volí definitivní zamlčení. U něho si uvědomují jeho riskantnost vzhledem k nutným kontrolám žákovské knížky nebo možnosti přímé komunikace mezi učiteli a rodiči. Ostatní proto využívají jiné strategie, a to především: a) odklad sdělení na „pravou chvíli“, kdy jsou rodiče v dobrém rozpoložení nebo kdy je přítomen jen jeden z rodičů; b) zpětné sdělení po nápravě problému. Mezi těmi, kteří o „průšvihcích“ rodiče bez otálení informují, můžeme identifikovat dvě skupiny lišící se motivem. Prvním motivem je snaha vyhnout se většímu problému – děti vědí, že pokud by se

¹² Je třeba zdůraznit, že nedůležitost informací není pouhou negací důležitosti informací, která byla uváděna u sdílených témat. Proto není překvapivé, že podíl odpovědí je odlišný: 18 % versus 6 %.

zatajování prozradilo, byly by následky podstatně horší. Druhý motiv je konstruktivní – děti očekávají od rodičů pomoc či radu.

Popsané strategie jsou zasazeny do kontextu vztahu mezi institucemi rodiny a školy, jejichž určité pojetí předpokládají a dále rozvíjejí. První strategie je implicitním budováním domácí koalice proti škole, zatímco ve druhé strategii tajejí je v pozadí obava, že koalici vytvoří rodiče a učitelé (Štech, 2004; Šedřová, 2009). To je možné pouze za předpokladu, že děti vnímají své postavení jako specifické, vmezežené mezi obě instituce.

Pokud je koalice mezi rodinou a školou možná z důvodu častého kontaktu mezi rodiči a vyučujícími, vnímají to děti obzvlášť problematičticky. V rámci rozhovorů to tematizovala dívka, jejíž matka je předsedkyní Klubu rodičů, každý den navštěvuje školu a je v čilém e-mailovém kontaktu s učitelkami: *Já nemám šanci něco neříct, že mám by se to doneslo a pak by to bylo horší. Když by se to nejdřív dozvěděla od učitele, asi bych jí pak nedokázala vysvětlit, že jsem měla dobrou důvod, proč jsem jí to neřekla.* Druhým případem byl chlapec, jehož matka na škole učí: *Jsem pořád pod dohledem, když něco udělám nebo dostanu špatnou známku, máma to ví hned další přestávku. Když jsem byl malej, bylo mi to fuk, ale teď je to na nic.*

Co bylo ve škole?

Jak bylo ukázáno, děti o škole s rodiči mluví velice často. Spouštěčem těchto hovorů bývá obvykle rodičovská otázka „Co bylo ve škole?“, kterou každý den či několikrát týdně slyší 80 % dětí. Kromě toho část dětí tuto otázku předjíhá, a aniž by nutně od rodičů zazněla, poskytují jim na ni rovnou odpověď, tj. sdělují jim hlavní události dne (viz výše ukázka z rozhovoru).

Reakce dětí na otázku „Co bylo ve škole?“ bývají poměrně vágní. Více než tři čtvrtiny dětí odpovídá neurčitým „nic“, „normálka“ nebo „šlo to“. Jen čtvrtina dětí začne ihned (bez dalšího vyzývání) mluvit o podrobnostech daného dne, ať už se týkají známek či aktivit. Jak tedy děti otázku vnímají? Zdá se, že pro ně představuje ustálenou frázi, po níž obvykle následuje ustálená odpověď. Otázka tak plní funkci komunikačního rituálu,¹⁵ který

¹⁵ Rituál je definován nejen samotnou otázkou a odpovědí, ale také aktéry, mezi nimiž je užíván. Pro 75 % dětí je v dané situaci komunikačním partnerem matka. To odpovídá i zjištěním z jiných výzkumů, které dokládají, že v českých rodinách je péče o děti, včetně každodenního sledování jejich školní kariéry, především doménou žen (Bierzová, 2006; Smetáčková, 2004). Z rozhovorů vyplynulo, že i tam, kde se otcové dětí na školu ptají, následná interpretace i průběh komunikace s otcem a matkou bývají rozdílné: *Táta se zeptá: „Co je nového ve škole?“ Já mu povím, jaký jsem dostal známky, že mám nějaký jedničky a třeba i čtyřku. Táta na to většinou: „Dobrý, opravíš si to? Potřebuješ pomoci?“ Já pomoci nechci. Za dvě minuty je to s tátou vyřízený a můžeme přejít k tomu, co nás zajímá [sport]. Zato máma chce znát všechny detaily, takže se donekonečna vyptává.*

posiluje přináležitost osob a/nebo dovoluje překlenout odstup vyvolaný příchodem z odlišných prostředí a navázat volnější hovor (Reese, Fivush, 1993; Gubrium, 1988). Děti vědí, že otázka není nutně výzvou k detailnímu vyprávění, ale vyjádřením zájmu či jen rodinnou zvyklostí. Ilustruje to následující výpověď dívky, která zazněla v rozhovoru: *Když přijdu ze školy domů, máma mi většinou volá z práce. Vždycky se mě zeptá, jestli bylo něco ve škole. Protože volá z práce, vím, že nemá čas, i třeba slyším, jak tam na ni někdo mluví, tak jí řeknu jen „nic, dobrý“ a povím jí to spíš večer doma.*

Ritualizovaná otázka staví děti do role těch, kdo informace selektují a rozhodují, zda, co a jak budou v daný okamžik s rodiči sdílet. Jejím položením se vytváří prostor pro vlastní aktivitu dítěte coby mediátora mezi prostředím školy a rodiny. Postavení dítěte v prostoru mezi institucí rodiny a školy ho vede ke dvěma typům pocitů. Jeden vyrůstá ze specifčnosti role, kterou nelze beze zbytku sdílet s těmi, kteří se vyskytují pouze v prostředí školy či pouze v prostředí rodiny. Toto rozkročení či vmezezení mezi oběma institucemi posiluje potřebu soukromí (vedle adolescentní emancipace od rodiny a odstupu od formální autority vyučujících). Druhý pocit se týká toho, že dítě podílející se na obou institucích získává pocit porozumění logice a cílům obou prostředí. Považuje se proto za kompetentní spolurozhodovat o tom, které informace, kdy a jak budou mezi oběma prostředími předány. Ze žákovských výpovědí vyplývá, že jen výjimečně bývá toto spolurozhodování plně podřízeno výhradně osobním zájmům dítěte, pro něž by například mohlo být výhodné, aby některé informace nebyly předány vůbec či měly zkreslenou podobu. Vágní odpověď poskytnutá většinou dětí na otázku „Co bylo ve škole?“ není pokusem o zamlčení informace, protože děti respektují, že rodiče mají na určité informace nárok, ale spíše důsledkem zvažování důležitosti informací pro rodiče nebo projevem potřeby soukromí.

Dítě mezi rodinou a školou

Z výzkumu vyplynulo, že děti své rozhovory s rodiči o škole do značné míry regulují, což je ve shodě se zahraničními zjištěními (Flannagan et al., 1995). Příčiny i podoba regulace vyplývají z toho, že rodina a škola představují pro dítě dvě hlavní socializační prostředí, která se v moderní společnosti ustavovala ve vzájemné závislosti a zároveň distanci (Singly, 1999). Dítě se pohybuje mezi školou a rodinou, což pochopitelně přináší řadu nejistot, ale zároveň je mu tím umožněno být autonomním subjektem. Vzhledem k tomu, že kontakt mezi rodinou a školou probíhá spíše nepřímou a k osobním setkáním dochází relativně zřídka, dítě vztah mezi oběma institucemi moduluje – ve škole zastupuje rodinu, v rodině zastupuje školu (Štech, Viktorová,

2001). Samostatnost bývá pro dítě někdy náročná,¹⁴ ale postupně se děti od pomoci rodičů (eventuálně vyučujících) emancipují, což je navíc zasazeno do širšího kontextu osamostatňování v rámci dospívání.

V současné době zesilují změny ve vztahu mezi institucí školy a institucí rodiny, které se projevují jak v konkrétních podobách jejich vzájemné komunikace, tak zejména v diskurzivních představách o jejich funkcích a ideálním vztahu (Rabušicová a kol., 2004; Štech, Viktorová, 2001). Zásadním trendem je prosazování ideje školy jako transparentní multifunkční organizace ukotvené v lokálním prostředí a zodpovídající se spíše rodičům a komunitě než státu, vůči němuž by měla být naopak relativně autonomní. Veřejný i odborný diskurz klade důraz na otevřenost škol k veřejnosti a s tím související úzkou spolupráci mezi rodinou a školou, která se vyznačuje častým bezprostředním kontaktem a velkými investicemi do školních akcí a školní přípravy. Tento požadavek je v českém prostředí zdůvodňován třemi základními argumenty, které víceméně kopírují zahraniční diskuse (Waggoner, Griffith, 1998; De Carvalho, 2000; Bourdieu, Passeron, 2000): 1) rodiče jako největší znalci dítěte mají právo pro něj vybrat nejvhodnější školu, která bude korespondovat s názorovou orientací rodiny a s osobností dítěte; 2) kvalita škol se dosahuje díky kontrole ze strany veřejnosti a zejména rodičů, kteří jsou klienty škol, přičemž kontrola zakládá konkurenci mezi školami; 3) vtažení rodičů do školy zvyšuje šanci na školní úspěšnost dítěte. Ačkoliv část škol i rodin zintenzivnění přímé komunikace mezi oběma institucemi odmítá,¹⁵ nástup tohoto trendu je evidentní.

S ideálem otevřenosti a úzké spolupráce rodiny a školy však souvisí řada dilemat, která se týkají jednak sociálních nerovností ve vzdělávání, jednak způsobu práce a profesní identity vyučujících v podmínkách transparentnosti a kontroly ze strany laiků a jednak sblížení modů rodinné a školní socializace při úzkém vztahu obou institucí a jeho důsledků pro celkový proces socializace (Bourdieu, Passeron, 2000; Singly, 1999). V rámci třetího bodu se pak specificky tematizuje také otázka, co se mění na žákovské roli, prohloubí-li se přímá (osobní či zprostředkovaná) komunikace mezi rodiči a vyučujícími, čímž dojde k redukci „mezi-prostoru“ mezi institucí školy a institucí rodiny.

¹⁴ Zejména na začátku školní docházky se proto uplatňují různé typy pomoci při přechodu mezi prostředím – doprovázení do školy, podrobné ptaní na průběh dne, přinášení předmětů a hraček z domova atd.

¹⁵ Důvody pro to jsou různé. Na straně škol převládá obava ze změny, pohodlnost, neschopnost motivovat rodiče, ale také funkčnost původního stavu. Na straně rodin existuje přesvědčení o funkčnosti původního stavu, akceptace odlišného postavení obou institucí, přikládání nízké hodnoty školnímu vzdělávání nebo neporozumění škole a neschopnost s ní efektivně spolupracovat.

Prostor mezi institucemi byl tradičně obýván žáky-dětmi, kteří náležejí jak k rodině, tak ke škole. Ti nomádsky pendlují mezi oběma prostředím a v každém reprezentují (svou pouhou přítomností a záměrným i nezáměrným sdělováním specifických informací) druhou instituci. Přílišným pronutím obou vzniká nebezpečí, že svět dospělých uzavře koalici, v níž bude dítě vydáno napospas pasivnímu přizpůsobení, které může nastat navzdory zcela opačné rétorice povýšení dítěte na partnera.¹⁶ Ztrácí se místo „pohybu mezi“, kde je dítěti poskytnuta jistá autonomie a tím je mu umožněno, aby se emancipovalo a přijímalo vlastní zodpovědnost (Duck, 1993; Peterson, Rollins, 1987).

Závěr

V životě dětí a jejich rodičů představuje škola v mnoha směrech významnou instituci. Žáci ve škole tráví velké množství času, osvojují si obecné kulturní nástroje i konkrétní poznatky umožňující jejich budoucí uplatnění, získávají osvědčení vysílající je na specifické životní dráhy atd. Školní docházka proto hluboce strukturuje život většiny dětí a jejich rodin. To se promítá mimo jiné i do obsahu komunikace mezi rodiči a dětmi. Současný dominantní diskurz o rodině postuluje jako ideální, pokud děti a rodiče spolu o škole často, detailně a otevřeně hovoří. Vedle toho dominantní pedagogický diskurz požaduje, aby docházelo k intenzivní spolupráci mezi školou a rodinou, tj. aby spolu vyučující a rodiče často komunikovali. Vztah mezi rodinou a školou je přitom nahlížen jako dvoustranný – vztah vyučujících a rodičů, přičemž dítě je považováno za hlavní předmět i motiv dobré spolupráce mezi oběma institucemi. Jen okrajově se však pracuje s tím, že dítě má mezi školou a rodinou specifické postavení, neboť je rozkročeno mezi nimi. Neplatí tedy, že by vztah byl pouze bilaterální, nýbrž naopak se jedná o vztah triangulovaný, neboť zahrnuje tři strany (vyučující, rodiče a dítě), jejichž perspektiva a zájem se liší.

¹⁶ V této souvislosti je zajímavé, že všechny děti zařazené do naší případové studie odmítaly návrh na ustavení pravidelných třístranných konzultací s účastí rodičů, vyučujících a dítěte, neboť zpochybňují možnost reálné do komunikace mezi rodiči a vyučujícími vstoupit. Připomínají přitom jednak mocenskou asymetrii vztahu mezi dětským a dospělým světem (*Nevěřím, že by to brali vážně.*), jednak vlastní nezkušenost, která propůjčuje názoru dospělých legitimitu (*Oni říkají, že to s námi myslí dobře. Když se zrovna bádáme a máma tohle řekne, tak mě to pěkně šve. Ale vlastně vím, že je to pravda. Mně kolikrát nedojde, jak mám blbý nápady, ale ona to vidí.*).

Jak ukázalo výzkumné šetření, děti si vytvářejí specifické strategie komunikování o škole se svými rodiči, které jsou mnohdy vzdálené od ideální představy o míře sdílení informací. Děti sice rodiče informují o prospěchu, problémech s vyučujícími a mimořádných aktivitách, zároveň si ale ponechávají prostor pro rozhodnutí, co je důležité a co je soukromé, a o tom, co náleží do sféry rodičovské zodpovědnosti, se rozhodují, kdy a jak to sdělí. Ponechání prostoru pro autonomní postavení dětí mezi oběma institucemi má dopady na průběh jejich emancipace, zvláště v průběhu dospívání. Pokud je kontakt mezi rodiči a vyučujícími natolik blízký, že dítě nemůže mít v budování vztahu obou institucí žádnou aktivní úlohu (vše se odehraje v bezprostředním vztahu rodičů a vyučujících), pak to znamená, že jeden z důležitých aspektů socializace mizí.

Literatura

- BECTA. *Oh nothing much*. [online]. 2009 [cit. 2011-03-27]. Dostupné z: <www.nextgeneration-learning.org.uk>.
- BIERZOVÁ, J. Rozdělení domácích prací v rodinách s dětmi. *Gender, výzkum, rovné příležitosti*. 2006, roč. 7, č. 1, s. 30–41. ISSN 1213-0028.
- BORNSTEIN, R. F. Exposure and affect: overview and meta-analysis of research, 1968–1987. *Psychological Bulletin*, 1989, roč. 106, č. 2, s. 265–289. ISSN 0033-2909.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publication, 2000. ISBN 0-8039-8320-4.
- DE CARVALHO, M. E. *Rethinking Family - School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. ISBN 0-8058-3496-6.
- DUCK, S. (ed.). *Learning about relationships*. London: Sage Publication, 1993. ISBN 0-8039-5157-4.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication, 1994. ISBN 0-8039-4679-1.
- FLANNAGAN, D., BAKER-WARD, L., GRAHAM, L. Talk about preschool: Patterns of topic discussion and elaboration related to gender and ethnicity. *Sex Roles*, 1995, roč. 32, č. 1–2, s. 1–15. ISSN 1573-2762.
- GUBRIUM, J. F. The family as project. *The Sociological Review*, 1988, roč. 36, č. 2, s. 273–295. ISSN 1467-954X.
- PETERSON, G. W., ROLLINS, B. C. Parent-Child Socialization. In SUSSMAN, M. B., STEINMETZ, S. K. (eds.). *Handbook of Marriage and the Family*. New York: Plenum Press, 1987, s. 471–507. ISBN 0-306-45754-7.
- REESE, E., FIVUSH, R. Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 1993, roč. 29, č. 3, s. 596–606. ISSN 2044-835X.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SINGLY, F. de *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

- SMETÁČKOVÁ, I. Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 406–416. ISSN 0031-3815.
- SOCHA, T. J., STAMP, G. H. (eds.). *Parents, Children, and Communication. Frontiers of Theory and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. ISBN 0-8058-1604-6.
- ŠEĎOVÁ, K. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 27–52. ISSN 1803-7437.
- ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 374–388. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 57–94. ISBN 80-7178-585-7.
- VELDOVÁ, Z. Tabu v rodinné komunikaci očima adolescentů. *E-psychologie* [online], 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2011-02-12]. Dostupné z: <<http://e-psychologie.eu/pdf/veldova.pdf>>
- WAGGONER, K., GRIFFITH, A. Parental Involvement in Education: Ideology and Experiences. *Journal for a Just and Caring Education*, 1998, roč. 4, č. 1, s. 65–77. ISSN 1076-285X.

O autorce

PhDr. IRENA SMETÁČKOVÁ, Ph.D., působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Vystudovala obor sociologie na Filozofické fakultě Karlovy univerzity a obory psychologie – pedagogika na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Ve svých výzkumných i prakticky orientovaných projektech se věnuje především dvěma tématům – vztahu mezi rodinou a školou a genderové nerovnosti ve vzdělávání. Kontakt: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz

About the author

IRENA SMETÁČKOVÁ works at the Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University. She graduated in Sociology at the Faculty of Arts, Charles University, and in Psychology and Education at the Faculty of Education, Charles University. In her research and practice-oriented projects she deals primarily with two themes – the relationship between family and school and gender inequality in education. Contact address: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz