

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
Matky a otcové v komunikaci se školou

Vypracovala: Mgr. Monika Šrámková

Vedoucí práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Praha 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 3. 5. 2013

Monika Šrámková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedení Základní školy S., vyučujícím, žákům a jejich rodičům za jejich ochotu a pomoc s realizací výzkumu.

Především bych ráda poděkovala vedoucí práce Ph.Dr. Ireně Smetáčkové PhD. za cenné připomínky, odborný a laskavý přístup, který se pro mne stal motivací k práci.

V neposlední řadě patří poděkování také mojí rodině za podporu při studiu.

Abstrakt

Práce se zabývá zapojením otců a matek do komunikace se školou. První část práce je věnovaná teoretickým poznatkům z oblasti vztahů rodiny a školy. V úvodu se snažíme přiblížit pojmy komunikace, interakce a socializace. Věnujeme se také legislativnímu vymezení vztahu. Představujeme modely, které se snaží vztahy mezi rodinou a školou kategorizovat. Poslední část je věnovaná poznatkům z oblasti genderu. Druhou významnou část práce tvoří empirický výzkum. Jedná se o čtyři případové studie, data do těchto studií byla získána prostřednictvím rozhovorů, uskutečněných s vyučujícími, žáky a jejich rodiči. Na základě analýzy těchto dat, jsme zjistili, kdo obvykle komunikuje za rodinu a jaké faktory se na výběru osoby zastupující rodinu podílejí. V závěru jsme provedli porovnání jednotlivých zjištění. Tato zjištění jsme následně konfrontovali se současnými poznatky o vztahu mezi rodinou a školou.

Klíčová slova: komunikace, rodina, škola, role matky, role otce, partnerství, gender

Abstract

The bachelor thesis deals with the involvement of fathers and mothers in communication with the school. The first part is devoted to the theoretical knowledge of the relationship between family and school. In the introduction, we try to bring the concepts of communication and interaction, socialization. We also discuss the legislative definition of the relationship. We introduce a model, which seeks a relationships between families and schools. The last part is devoted to the knowledge in the field of gender. The second major part consists of empirical research. There are four case studies involved, the data in these studies was were obtained from interviews with teachers, pupils and their parents. Based on the analysis of these data, we find out who usually communicates with school and what factors are involved in the selection of the person representing the family involved. In the end, we made a comparison of the findings. These findings are then confronted with the current knowledge about the relationship between family and school.

Key words: communication, family, school, role of the mother, role of the father, cooperation, partnership, gender

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1	Sociální komunikace versus interakce.....	10
2.1.1	<i>Druhy sociální komunikace</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Druhy sociální interakce.....</i>	<i>11</i>
2.2	Vztah školy a rodiny	12
2.2.1	<i>Vývoj vztahu mezi rodinou a školou na pozadí historie.....</i>	<i>12</i>
2.2.2	<i>Rodinná versus školní socializace</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Charakteristiky školního a rodinného modu socializace.....</i>	<i>15</i>
2.2.4	<i>Rizika a pozitiva spolupráce rodiny a školy</i>	<i>16</i>
2.2.5	<i>Legislativní rámec vymezení vztahu rodičů ke škole</i>	<i>17</i>
2.2.6	<i>Modely vztahu rodiny a školy</i>	<i>18</i>
2.3	Gender ve škole	26
2.3.1	<i>Vymezení genderových východisek</i>	<i>26</i>
2.3.2	<i>Gender v interakci a komunikaci</i>	<i>27</i>
2.3.3	<i>Genderový rozměr ve škole jako instituci</i>	<i>29</i>
2.3.4	<i>Matky a otcové v komunikaci se školou</i>	<i>30</i>
3	PRAKTICKÁ ČÁST	31
3.1	Cíl a výzkumné otázky	31
3.2	Metody sběru dat a analýza dat	31
3.3	Historie výzkumu a zkoumaný soubor	32
3.4	Hlavní zjištění.....	36
3.4.1	<i>Role rodiny a školy ve výchově a vzdělávání</i>	<i>36</i>
3.4.2	<i>Komunikační kanály</i>	<i>41</i>
3.4.3	<i>Normální je nekomunikovat</i>	<i>42</i>
3.4.4	<i>Genderový rozměr v komunikaci se školou.....</i>	<i>44</i>
3.5	Srovnání a diskuze.....	49
3.5.1	<i>Srovnání v rámci případových studií</i>	<i>50</i>
3.5.2	<i>Diskuze se současnými poznatky.....</i>	<i>57</i>
4	ZÁVĚR.....	59
	SEZNAM LITERATURY.....	60

SEZNAM PŘÍLOH

- A. Rozhovory s žáky
 - Rozhovor s Tomášem*
 - Rozhovor s Jakubem*
 - Rozhovor s Davidem*
 - Rozhovor s Šimonem*
- B. Rozhovory s rodiči
 - Rozhovor s matkou Tomáše*
 - Rozhovor s matkou Jakuba*
 - Rozhovor s matkou a otcem Davida*
 - Rozhovor s matkou Šimona*
- C. Rozhovory s vyučujícími
 - Rozhovor s třídní učitelkou 2.A.*
 - Rozhovor s třídní učitelkou 2.B.*

1 ÚVOD

Děti jsou naše budoucnost. Tato věta zazněla a neustále zaznívá z úst mnohých lidí, ať již odborníků na poli pedagogiky nebo psychologie, ale také z úst těm dětem často nejbližších a to samotných rodičů. Pokud má být budoucnost rodičů dobrá, je třeba zajistit dobře jejich děti. V tomto smyslu uvažujeme nejčastěji o dobrém vzdělání a výchově. V posledních letech přešly tyto kompetence z velké části do rukou vyučujících, novým místem socializace se stává škola. Je zřejmé, že osud „naší budoucnosti“ dnes závisí na školní úspěšnosti našich dětí.

Jedním z mnoha faktorů, který se na školní úspěšnosti dětí podílí, je tzv. rodičovská angažovanost (parental involvement) ve školní socializaci dětí (Štech, 2004). Nezbytnou součástí zapojení rodičů do školního dění je také volba komunikačních strategií. Komunikace představuje pomyslný most mezi dvěma nejvýznamnějšími institucemi v životě dítěte. Přičemž pomyslným vrcholem, kde se střetávají zájmy obou institucí, je právě žák. Průnik rodinné a školní sféry je polem, kde na sebe vzájemně působí nejrůznější vlivy, podobně složitá je také komunikace. Abychom tyto vlivy částečně rozkryli, rozhodli jsme se nahlédnout do komunikace mezi rodinou a školou a to především z genderové perspektivy.

Tématem naší práce je zapojení matek a otců do komunikace se školou. Prostřednictvím analýzy rozhovorů s vyučujícími, rodiči a žáky se snažíme odkrýt a popsat faktory, které se na výběru osoby zastupující rodinu podílejí.

V úvodu teoretické části se čtenáři snažíme osvětlit pojmy komunikace a interakce a jejich specifika. Následně se věnujeme poznatkům z oblasti vztahů rodiny a školy, ty nejprve krátce představíme na pozadí historie. Od definice pojmu socializace se dostáváme k modům, které charakterizují rozdíly mezi rodinnou a školní socializací. Poznatky z této části shrnujeme v kapitole s názvem Rizika a pozitiva spolupráce školy a rodiny. Další část věnujeme legislativě, která upravuje vztahy mezi těmito dvěma institucemi. Navazujeme představením modelů, které se snaží vztahy mezi rodinou a školou kategorizovat. Poslední část je věnována právě poznatkům z oblasti genderu. V úvodu přibližujeme čtenáři genderová východiska. Věnujeme se genderovému rozměru v oblasti komunikace a na úrovni instituce školy. V závěru popisujeme dosavadní poznatky o zapojení matek a otců do komunikace se školou.

Druhou významnou část práce tvoří empirický výzkum. Na základě semistrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, rodiči a jejich dětmi jsme se pokusili zjistit, kdo obvykle komunikuje za rodinu a jaké faktory se na výběru aktéra podílejí. Jedná se o čtyři případové studie, zajímají nás především témata, která v kontextu komunikace vystupují pro respondenty do popředí. Prostřednictvím analýzy jsme získaná data utřídili do čtyř témat, která popisujeme v části nazvané Hlavní zjištění. Tyto nálezy jsme doplnili přímými citacemi respondentů a pro přehlednost jsme je uspořádali do tabulek.

V diskuzi se snažíme porovnat dosavadní poznatky s výsledky našeho výzkumu, zaměřujeme se na případné shody a rozdíly. Výsledky našeho výzkumu shrnujeme v závěru práce.

Přestože se na této práci největší měrou podílela především její autorka, nemohla by nikdy vzniknout bez účasti řady vyučujících, ale také rodičů a žáků. Proto jsme se rozhodli ponechat autorství v množném čísle.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Sociální komunikace versus interakce

Za sociální komunikaci považujeme akt výměny informací mezi lidmi zahrnující nejen verbální formy komunikace, ale také formy mimoslovní. Hayesová (1998) považuje sociální komunikaci za základ sociální interakce. Oproti tomu Čáp a Mareš (2001) ji považují pouze za její součást. Jak tedy tyto pojmy odlišit? Jejich vnitřní spjatost i rozdílnost přibližuje pomocí pojmu zprostředkovanost J. Janoušek (Janoušek in Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 116). „Pokud uvažujeme, čím je zprostředkováno sdílení významu, jsme v rámci komunikace. Pokud uvažujeme, co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává, jsme v rámci vzájemného působení lidí – interakce.“

Janoušek zde upozorňuje na fakt, že komunikace probíhá na poli sdílených významů. Tak je možné, že příjemce zprávy pochopí důvod k rozhořčení, který mu partner sděluje, aniž by byl situaci přítomen. Již G. H. Mead (Mead in Výrost, Slaměník, 2008, str. 217) upozorňuje na to, že „jedinec prostřednictvím komunikace překračuje, co je dáno jemu samotnému, a zjišťuje, že jeho zkušenost a zkušenost jiných spadá pod totéž diskursivní významové universum.“ Podobný náhled nabízí Z. Vybíral (Vybíral in Gavora, 2005, str. 9). „Komunikace je vlastně interakcí pomocí symbolů.“ Za hlavní symbol považuje Vybíral jazyk, vedle něho si všímá také symbolů obrázkových a neverbálních. Jedná se však skutečně o symboly? Neprobíhá komunikace spíše pomocí znaků. Znak něco zastupuje, naopak symbol k něčemu odkazuje. Z našeho pohledu probíhá komunikace spíše prostřednictvím znaků. Můžeme souhlasit s autory, když budeme tvrdit, že sociální komunikace má vždy činnosti, vztahové a interakční rysy, neboť odráží vztah k člověku. (Janoušek in Výrost a Slaměník, 2008)

2.1.1 Druhy sociální komunikace

Jak jsme již výše naznačili, komunikace neprobíhá pouze na úrovni verbální, ale také pomocí signálů neverbálních. Verbální komunikace se odehrává prostřednictvím slovních výrazů, ty mohou být mluvené nebo psané. Neverbální komunikací se potom myslí vše, co verbální komunikaci doprovází. Janoušek řadí

mezi prostředky neverbální komunikace gesta, pohyby, prostorové umístění, doteky, výrazy tváře, pohledy očí a parajazykové jevy. (Janoušek in Výrost, Slaměník, 2008). Hayesová (1998) považuje za jednu z nejnápadnějších forem neverbální komunikace metakomunikaci. Pod tento pojem řadí všechno, čím je možné komunikaci obohatit, tedy také řečový tón či registr. Je zřejmé, že neverbální signály nám někdy poskytují více informací než ty verbální. M. Argyle (Argyle in Hayes, 1998, str. 29) je rozdělil do několika skupin, podle jejich účelu. Signály, které:

- napomáhají řeči,
- nahrazují řeč,
- vyjadřují postoje,
- vyjadřují emoce.

Tak jako každá sociální situace, také kontakt vyučujících s rodiči obsahuje neverbální složky, ty mohou příjemci zprávy poskytovat cenný zdroj poznatků. V průběhu komunikace je třeba si těchto projevů všimnout a brát je v úvahu.

2.1.2 Druhy sociální interakce

Charakter interakce je vždy ovlivněn sociálním prostředím a sociální rolí, kterou jedinec zastává. Sociální role je pojem zahrnující určité povinnosti práva, způsoby chování, které se od jedince očekávají v jeho prostředí (Čáp, Mareš, 2001, str. 57). Specifickým případem je role genderová, kde jsou tyto charakteristiky připisované jedinci na základě jeho pohlaví (Renzetti, Curran, 2003). Člověk může najednou zastávat několik rolí, se změnou role nastává také změna komunikace. Zde je důležité, si uvědomit, že genderové role se vážou také na roli učitelskou či rodičovskou. Pokud je k osobám přistupováno na základě jejich genderové příslušnosti, jejich profesionalita ustupuje stranou (Smetáčková, 2004). Sociální interakce může být jednosměrná a obousměrná neboli vzájemná. Vedle toho vyčleňujeme také pseudointerakci, ta má zejména ritualizovaný charakter. Nás zajímají zejména typy obousměrného působení, představující formu, kde jsou oba subjekty aktivní a mohou se vzájemně ovlivňovat. Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují pět základních forem. Mezi ně řadí: kooperování, soupeření, pomoc, soutěžení a hru. Ve vztahu rodiny a školy můžeme v posledních letech pozorovat posun od modelu pomoci k typu vzájemné kooperace, jak dokládají Rabušicová a Emmerová (2004).

2.2 Vztah školy a rodiny

Mezi současné trendy ve výchově a vzdělání patří také důraz na spolupráci s partnery školy, těmi jsou zejména rodiny žáků. Můžeme hovořit o tzv. pronikání kultury školy a kultury rodin. Jak ale vymezit hranice vzájemného působení, aby vedlo k zesílení efektivity výchovy dětí. Hlubší náhled do této problematiky nabízí Štech (1997). V základu porozumění vztahům mezi školou a rodinou vidí nejprve pochopení podstaty fenoménu výchovy, mezigeneračního přenosu (kulturní transmise) a socializace. Všechny tyto tři oblasti se prolínají jak životem v rodině, tak také ve škole. Štech zároveň požaduje, aby každému zkoumání předcházelo historické uvedení do problematiky, které často osvětluje souvislosti a příčinné vztahy, které by nám jinak unikly. V následující kapitole se tedy pokusíme o krátký přehled vývoje vztahů k výchově a dětství na pozadí historickém, osvětlíme rozdíly mezi rodinnou a školní socializací. Dále se budeme věnovat současnému legislativnímu rámci vymezující oblasti vztahů rodiny a školy a v závěru této kapitoly představíme nejnovější teoretické poznatky týkající se komunikace a spolupráce mezi těmito dvěma významnými institucemi v životě dítěte.

2.2.1 Vývoj vztahu mezi rodinou a školou na pozadí historie

Vztah k dítěti nebyl vždy takový, jak ho pojímá současná kulturní norma. Je spíš odrazem sociálně konstruovaného postoje, který se v průběhu dějin měnil. Ariès (Ariès in Štech, 1997) rozděluje vývoj vztahů do třech hlavních proudů.

Období tzv. fúzované sociability neboli splývavé socializace - toto období trvá zhruba do 16. století, je charakteristické nevydělováním dětství ze světa dospělých. Již v sedmi až devíti letech odcházejí děti do služby. Jedná se o období nevyčleněného dětství, kde v podstatě neexistuje ani rodinná intimita.

Hýčkové pojetí dětství - vzniká až s rozvojem usedlých rodin městského typu, které jsou charakteristické menší velikostí a specifickým přístupem k dítěti odlišujícím jeho zvláštnosti od dospělých. Výrazným zásahem do života rodin je rozšíření školní docházky. Škola začala specifickým způsobem dítě chránit. Nejen před násilím světa, ale především před ohrožením systémovým, které by mu znemožnilo proces systematického předávání dovedností a poznatků. Škola se stává novým místem socializace.

Personalizované pojetí dětství - rodina se od 18. století začíná uzavírat, je sevřenější a menší, její život se strukturuje kolem života dítěte, které vystupuje z anonymity a stává se jedinečnou autonomní bytostí. Do vztahu mezi rodinou a školou vstupuje nový rozměr, Montandonová (Montandonová in Štech, 1997) nazývá tento obousměrný proces působení jako instrumentalizaci sentimentálního (afektivních vztahů) a sentimentalizaci instrumentálního (vztahy neosobní). Školní socializace přestává být neutrálním vztahem učitele a žáka, ale nabývá afektivních kvalit. Je v kompetenci učitele pečovat o blaho a maximální rozvoj dítěte, zasahuje tak čím dál více i do rodinného života.

Pohled na vývoj vztahu rodiny a školy ve 20. století nabízejí Rabušicová a Emmerová (2003). Ve své práci upozorňují na fakt, že po dlouhou dobu byly vztahy omezeny na jednosměrný přenos informací od učitelů k rodičům, zejména formou poskytování rad. K intenzivnějším kontaktům docházelo, pouze pokud bylo třeba řešit problémy. Až v 70. a 80. letech začali být rodiče více vyzýváni k zapojení do školního života. Objevují se snahy konstruktivně zapojit rodiče do školních aktivit. Od 90. let došlo v řadě zemí také k legislativním změnám, které nastavily práva rodičů a umožnily jejich spolurozhodování o školním dění.

2.2.2 Rodinná versus školní socializace

Socializace je chápána, jako proces „zspolečňování“, tedy přeměna od biologické přirozenosti člověka v přirozenost sociokulturní povahy (Helus, 2007). Socializace tedy souvisí s uváděním nově příchozích členů kultury do světa, prostřednictvím předávání a udržování hodnot a zároveň orientací na rozvoj nového. Helus (2007, str. 71) definuje socializaci jako proces utváření vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá. Děje se tak:

- začleňováním člověka do mezilidských vztahů – zejména těch, v nichž nacházíme své místo, postavení, porozumění pro své snahy rozvíjet se, uplatňovat, smysluplně žít,
- zapojováním člověka do společných činností – zejména těch, v nichž spolu s druhými realizujeme společenství, spoluvytváří produkty, nachází uplatnění, realizuje vedle svých osobních cílů i cíle společenské,

- integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů – tzn. především do pospolitosti všech, kteří sdílí určité hodnoty/cíle, respektují určité normy/zásady a uchovávají určité konvence/zvyklosti.

Socializace je tedy procesem vzájemného působení mezi jedincem a druhými lidmi, případně společností a její kulturou. Čáp, Mareš (2001, str. 218) do socializace zahrnují „osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury.“ Veškeré teorie socializace, například sociologická teorie H. Meada, či hlubinně psychologická koncepce S. Freuda nebo vývojová teorie J. Piageta vycházejí z předpokladu, že charakter člověka je vytvářen nebo alespoň spoluutvářen, ve známé dichotomii, stojí na straně kultury (Možný, 2006). V současné době se odborníci shodují na interakci obou principů. Odborníci (Možný, 2000; Oakley, 2000) přinášejí důkazy, že díky své specifické genetické výbavě každé dítě vyvolává v prostředí odlišnou reakci. Každé dítě je tedy vychováváno trochu jinak. Nás zajímají především rozdíly mezi rodinnou a školní socializací, které mohou částečně osvětlit vzájemný vztah těchto dvou institucí.

Rodinná socializace a školní socializace

Dle Heluse (2007, str. 135) „probíhá v rodině tzv. primární socializace, realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou.“ Primární ve smyslu prvotní, odkazuje k uvedení dítěte do základního řádu lidství. Socializace v rodině vytváří základní struktury identifikace – opory pro pocit bezpečí ve vztazích, pocit společného horizontu, poskytuje nadřazenou instanci, kterou představují různé řády, např. řád mateřského jazyka. Zvládnutím těchto řádů si dítě připravuje podmínky pro vstup do světa. Rodina představuje pro dítě také základní životní prostředí, dochází ke zvnitřnění rodinného klima – rodinné kultury. Pro školu je tedy významné poznat a popsat prostředí, ve kterém žáci žijí. Jen poznání, které zahrnuje také rodinný kontext, umožňuje dostatečné porozumění žákovu jednání, chování, jeho zvykům hodnotám a postojům.

Školní socializace, nazývána také jako sekundární (Helus, 2007), nasedá na socializaci rodinnou. Jinými slovy rodinná socializace následně umožní socializaci školní. Právě proto se do sekundární socializace promítají také pozitivní a negativní efekty rodinného působení. Naopak škola vnáší zase svou kulturu do rodin a vyžaduje tak po rodičích, aby akceptovali přijetí nových rolí – roli žáka a roli rodiče. Škola i rodina, jako dvě nezávislé instituce nesledují pouze zájmy žáka, ale také

zájmy vlastního rozvoje. Proces vzájemného působení je vždy obousměrný a může narušovat chod instituce opačné (Viktorová, 2001). Můžeme tak konstatovat, že souhra rodinné kultury s kulturou školy se stává předpokladem pro školní úspěšnost žáků. Pro dítě je tedy výhodnější, má-li stejný socioekonomický status jako jeho učitel, tím pádem sdílí i jeho jazyk a kulturní preference. Stejně tak se ukazuje jako zvýhodňující, jestliže rodiče předávají dítěti podobné zprávy o procesu učení a jeho důležitosti, jaké dostává ve škole. Pomyslným vrcholem tohoto propojování zdánlivě nezávislých světů je potom přímá spolupráce mezi rodinou a školou (Šed'ová, 2004, str. 31).

2.2.3 Charakteristiky školního a rodinného modu socializace

Imitativní vs. diskursivní modus - rodině se odehrává socializace především prostřednictvím imitace, děti sledují a napodobují konkrétní projevy chování v konkrétních situacích. Jejich socializace se zaměřuje na praktické životní situace. Oproti tomu škola abstrahuje od konkrétní situace a zaměřuje se na celkový rozvoj osobnosti.

Osobní, afektivní vztahy vs. podrobování se neosobním pravidlům - socializace v rodině probíhá na podkladě citově zbarvených vztahů, oproti tomu škola má tendence vystupovat jako neosobní, univerzální, asexuální. Ne vždy je tento předpoklad naplněn, to dokládá například Smetáčková (2004) ve své studii zaměřené na význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy.

Nevyčleněný vztah vs. vyčleněný sociální vztah - blízké role rodinných příslušníků zabraňují objektivně hodnotit, naopak schopnost získat si odstup je základem profesionality učitele. Právě rodiče problémových žáků často rozporně definují hranici mezi rodinou a školou. Na jedné straně vyžadují po učitelích profesionální přístup, který ruší požadavkem osobně-afektivního vztahu k jejich dítěti, založeném na porozumění jeho individuálním zvláštnostem. Tak učitele nutí, aby vstupovali do prostoru rodinné socializace (Štech, 2004).

Vztah aleatorní vs. vztah řízený arbitrárními pravidly - v rodině není zcela jasné kdy, co nastává. Rodina je světem bez pravidel, neodůvodněným, nemotivovaným. Naopak škola funguje na pravidlech, které jsou obecně, a priori daná.

Vztah neposvěcený vs. legálně regulovaný - rodič není kontrolován, neprochází žádnými zkouškami způsobilosti k vykonávání rodičovské role. Oproti rodiči je učitel kvalifikovaným odborníkem. Za jeho kompetentnost se zaručuje stát.

V posledních letech dochází k proměně zásad socializace ze strany vychovatelů. Tuto proměnu může částečně osvětlit Eliasův sociologický pojem „společnost individuí“ (Elias in Štech, 2004). Podle Eliase je společnost západní civilizace stále více charakterizována přesunem od vnějších prvků regulace a kontroly k autoregulaci a sebekontrolě. Zdůrazňující autonomii člověka, jeho jedinečnost, tvořivost a seberegulaci. Spolu s narůstající psychologizací sociálního života (Singly in Štech, 2004), která představuje právo každého plně realizovat své individuální potence, se postupně mění také vztah rodičů ke škole a školní socializaci jejich dětí. Úlohou vychovatele se stalo spíše nepřekážet dítěti, ale pomoci mu rozvinout skryté potenciality. Vychovatel, tedy rodič i učitel, je dnes staven před nové požadavky, které obsahují dovednost odhalit skryté nadání dítěte, schopnost být dítěti dobrým a kvalifikovaným interpretem a zároveň se stát jejich partnerem. Tyto úkoly vyvolávají ve vychovatelích značnou nejistotu. Cestu z této nejistoty představuje vypracování tzv. strategií výchovy, jejíž součástí jsou také strategie vztahu se školou (Štech, 2004).

2.2.4 Rizika a pozitiva spolupráce rodiny a školy

Jak jsme již několikrát zdůraznili, efektivní spolupráce rodiny a školy má dlouhodobý vliv na školní úspěšnost žáků (David, 1993; Štech, 1997). Je žádoucí, aby rodiče se školou spolupracovali a naplnili tak představu vzájemného partnerství. V tomto náhledu přestává být instituce školy nadřazenou a dostává se rovného postavení, které je založené na symetrii. Přesto zůstávají rodiče na škole závislí, neboť právě škola posiluje jejich obraz „dobrého rodiče“. Obě instituce se ocitají v poli možného oslabení nebo znehodnocení pocitu kompetence k tomu stát se dobrým rodičem nebo učitelem. S pocitem kompetence souvisí také identita jedince, ať profesní nebo rodinná. Rodiče nemohou dostatečně ovlivnit dění ve škole, často tak narušují neosobní sféru instituce, když vyžadují po rodičích navázání osobního vztahu. V oblasti komunikace a spolupráce se školou, můžeme pozorovat, že schopnosti a dovednosti rodičů se mohou značně lišit, podobně, jako se liší jejich nástroje, které jim umožňují angažovanost ve školní přípravě dětí. Charlot (Charlot in Kolláriková, Pupala, 2001) mluví o nebezpečí přílišné otevřenosti školy rodičům,

ve smyslu jejich nadměrné přítomnosti ve škole. Upozorňuje na nebezpečí vytváření aliancí dospělých vůči dítěti, ztrátu pocitu azylu pro děti, vymizení místa bez rodiny, omezení příležitostí k osamostatňování se s projevy zodpovědnosti a autonomie. Z těchto důvodů požaduje zachovávat mezi těmito dvěma institucemi určitou distance. Je zřejmé, že psychologicko-sociologické přístupy zakládají spíše na rozdílnosti těchto institucí. Upozorňují na složitost vzájemného vztahu. Oproti tomu přístupy pedagogické se snaží o sjednocení pohledů, když zdůrazňují požadavek partnerství.

2.2.5 Legislativní rámec vymezení vztahu rodičů ke škole

Řada odborníků se dnes shoduje na významu zapojení rodičů do školního dění, přesto je právní vymezení těchto vztahů pouze částečné. Rabušicová (2004) konfrontuje legislativní ustanovení týkající se rodičů s vizí obsaženou v tzv. Bílé knize. K popisu v analýze využívá dvou atributů, první tvoří atributy výchovného partnerství, které Rabušicová chápe jako vstupování rodičů do vztahů se školou v zájmu lepší péče o děti, jejich výchovu a vzdělání. Druhými jsou atributy sociálního partnerství, které vymezuje jako rodičovské vztahy se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce založené na jejich právech, rovnoprávném postavení, recipročních vztazích a na vzájemném posilování.

Atributy výchovného partnerství jsou právně vymezeny zejména jako odpovědnost za výchovu a rozvoj dítěte. V Zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je tento atribut vymezen zákonným zastoupením nezletilých žáků a studentů. Jako zákonný zástupce rodič žádá o přijetí dítěte do školy, o odložení či přerušování školní docházky. Na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně účastní projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka, je povinen informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání. Je povinen dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem.

Atributy sociálního partnerství jsou obsaženy ve Školském zákoně v části věnující se školským radám. Školská rada se vyjadřuje k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování, schvaluje výroční zprávu o činnosti školy, schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných

školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny, schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách, podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy, projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření. Mezi aktivity podporující výchovné partnerství můžeme zařadit společenské akce a zapojení rodičů ve výuce a školních akcích. Sociální partnerství je ve škole naplňováno skrze participaci rodičů na kontrole a řízení škol, zejména prostřednictvím školských rad (Trnková, 2004). Na rozdíl od rodičovských sdružení a klubů rodičů jsou školy povinné školské rady zřizovat. Škola, která by nezískala rodiče pro spolupráci a plně neobsadila místa ve školské radě, by měla potíže. Během posledních padesáti let dochází k proměně diskursu. Instituce rodiny a školy byla nejprve chápána jako nezávislá a svébytná. Nebylo nutné vzájemně navazovat užší kontakty. Od 90. let zákony začaly umožňovat rodičům, kteří o to měli zájem, aby se na dobrovolné bázi do školního dění zapojili. Školy byly povinné rodičům zapojení umožnit, to se dělo zejména prostřednictvím SRPŠ. Dnes se situace obrátila, zákon školám nařizuje práci s rodiči, škola je pro spolupráci musí získat, jinak by jí hrozilo zrušení.

Přestože je postavení rodičů jako sociálních partnerů školy v naší legislativě zakotveno poměrně jasně, naplňováno je pouze minimálně, jak dokládají výzkumy Rabušicové (2004). Zůstává otázkou, zda školy nenaplňují tuto povinnost pouze po stránce formální. Domníváme se, že naše společnost není připravená nebo ochotná převzít zodpovědnost za místní komunitu a na dobrovolné bázi participovat na jejím vzrůstu. O modelu vztahu mezi rodinou a školou založeném na principu občanství, se podrobněji zmíníme v následující části naší práce. Rabušicová (2004) také potvrdila, že rodičovská sdružení vznikají nejčastěji při 1. stupni základních škol, kde jsou také hodnocena jako nejužitečnější, častěji ovšem řediteli než samotnými rodiči.

2.2.6 Modely vztahu rodiny a školy

O postavení rodičů jako výchovných nebo sociálních partnerů školy, jsme se zmiňovali již v předcházející části naší práce. Mimo ně naplňují rodiče ve vztahu ke škole role, které spíše vypovídají o jejich osobním prožívání sociální interakce se školou. U nás se jejich popisem zabývá Šed'ová a Rabušicová (Šed'ová, Rabušicová a kol., 2004), vycházejí ze zahraniční literatury, která vymezuje čtyři základní podoby rolí: roli klientskou, partnerskou, občanskou a roli rodiče jako problém. Každá z těchto rolí s sebou přináší také určitý komunikační postoj vůči škole.

V následující části se budeme každé z nich podobněji věnovat, poznatky čerpáme především z publikace autorů Rabušicové, Šed'ové, Trnkové a Čiháčka (2004).

Rodiče jako klienti – zákazníci

Tento model v sobě nese dva úhly pohledu. Učitel je vnímán jako odborník pro poskytování služeb, který umí dělat dobře svou práci a tím přilákat zákazníky. Rodič je naopak odborníkem ve výchově svého dítěte, proto ví, jaké služby a přístupy pro něho požaduje. Klíčem se stává možnost svobodného výběru školy, což vytváří konkurenční boj. Školy jsou nuceny zlepšovat nabídku svých služeb. Předpokladem se stává ochota učitelů podrobovat se kritice, pravidelně informovat rodiče a vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci. Tento přístup má také svá rizika, neboť rodiče jako zákazníci mohou své požadavky uplatnit, ale také je vůbec nevyjádřit (Rabušicová, Emmerová, 2003). Ve výzkumu, který provedla v českém prostředí Rabušicová (2004), odpovídala tomuto modelu role rodiče jako výchovného partnera, rodičům byla připisována až 82 %. Zákaznický přístup se přitom prosazuje především ve městech, kde mají rodiče možnost volit si školu. Rodič v roli zákazníka po škole očekává, že škola zajistí tok informací směrem k němu, bez toho aniž by musel vznášet požadavky na informace. „Učitel, který vidí rodiče v této roli, pokládá informování za svou povinnost a snaží se být v tomto směru precizní.“ (Šed'ová, Čiháček, 2004, str. 78) V návaznosti na tento tržní model začínají školy rozvíjet tzv. marketingovou komunikaci. Rodiče jsou školou vnímáni jako potencionální klienti. Školy se tak snaží vytvářet si v obci či regionu příznivou image. Eger (Eger in Rabušicová a kol., 2004) mezi znaky marketingové komunikace řadí: informování, přesvědčování a připomínání. Školy se tak snaží rodiče informovat o kvalitě svých vzdělávacích programů a pedagogické činnosti, přesvědčují je, aby si nakoupili jejich služby. Neustále jim připomínají svoji nabídku, nejlépe prostřednictvím veřejných aktivit. „Zajímavostí je, že ředitelé přikládají prezentaci školy větší váhu než samotní rodiče.“ (Šed'ová, Čiháček, 2004, str. 81)

Rodiče jako občané

Tento vztah lze vymezit na obecné úrovni jako vztah občana ke státní instituci, kde rodiče vůči škole uplatňují svá práva a odpovědnost. Občané především v západním světě mohou participovat na chodu škol ve dvou úrovních. První úroveň tvoří zapojení do veřejné politiky. Tento způsob se ale značně omezuje pouze na

uplatnění volebního práva, zájem o zapojení do politického života klesá. Druhou úroveň představuje uplatnění osobní odpovědnosti občanů za místní komunitu a princip „dobrovolnictví“. „Zde vystupuje do popředí otázka, v jakém stavu se „občanství“ v té které zemi nachází, jak je chápáno a jaké podmínky pro uplatňování občanských aktivit jsou vytvořeny.“ (Rabušicová, Emmerová, 2003, str. 148). Můžeme se dotazovat, zda by v samotných školách neměly nastat změny, které by zdůrazňovaly prvky „komunitní“ a ne „státní“ instituce a tak umožnily rodičům větší přístup do škol. „Rodič jako občan se domnívá, že by škola měla komunikovat se širokými vrstvami sociálních aktérů, nikoliv jen s rodiči svých žáků.“ (Šed'ová, Čiháček, 2004, str. 79) Zajímá se o školu, kterou chápe jako součást místní komunity, podobně jako úřad, knihovnu atd. Učitel, který vidí rodiče v této roli, očekává jeho pomoc, zároveň je ochoten ho do školy přijmout, případně mu nabízet také další vzdělávací aktivity. Tento přístup je zatím nejméně rozpracován do konkrétních podob spolupráce školy a rodiny.

Rodič jako problém

Tento model je odvozen spíše z každodenní reality žité ve školách než z teoretických východisek. Pro české prostředí neplatí model užívaný v zahraničí přesně, neboť se rozpadá do dalších dvou nezávislých faktorů (Rabušicová, 2004). Jeden tvoří rodič „nezávislý“ a „špatný“ a druhý faktor rodič „snaživý“. Rabušicová (2004) uvádí, že rodičům je tato role připisována v 22 %. „Zajímavé je, že mezi tím, jak rodiče vnímají zástupci škol a jak se vidí rodiče samotní, není téměř žádný rozdíl“. (Rabušicová, 2004, str. 330)

Skupina „nezávislých“ rodičů se snaží se školou udržovat pouze minimální kontakty, s učiteli komunikují pouze zřídka a školní výsledky svých dětí sledují z povzdálí. Školu tolerují, ale necítí potřebu s ní spolupracovat. Což může být způsobeno také odlišným hodnotovým systémem rodin. V popředí jejich zájmu je blaho dítěte, snaha rozvíjet jeho individualitu. Tato skupina rodičů kontakt se školou nevyhledává, informace ze strany školy považuje za zbytečné. Pedagog cítí odstup, nezájem vidí jako problém, který je třeba pro blaho dítěte řešit.

Skupina rodičů „špatných“ zpravidla zájem o vzdělávání svých dětí neprojevuje vůbec. Nezajímají se o výsledky svých dětí, budí dojem, že školu a její názory neakceptují, nepodporují nebo dokonce ignorují. „Může se jednat o rodiny žijící na okraji společnosti, rodiče, kteří mají svůj vlastní problém (alkoholici,

workoholici, nemocní atd.), ale i rodiny pocházející z jiného kulturního okruhu.“ (Šedřová, 2004, str. 39) Tato skupina rodičů často neplní dobře ani svou roli rodiče uvnitř rodiny. Problémy se tak často objevují také u dětí ve škole. Učitelé se snaží s rodinami v zájmu zlepšení situace dítěte komunikovat, ty odpovídají pouze narázově, nespolehlivě nebo vůbec. Školy někdy přistupují k nátlaku, ten ale pouze posiluje rezistenci rodin. Někteří učitelé nakonec upouští od snahy navázat komunikaci a řeší problémy samostatně.

Jako problém z hlediska školy se jeví také rodiče „přehnaně snaživí“. Tato skupina rodičů klade na školu přehnané nároky. Aktivně se účastní různých setkání, připravují se doma s dětmi, snaží se hojně komunikovat a škole dávají najevo svou podporu. Na druhou stranu vyžadují po učitelích pravidelné zprávy o pokroku jejich dítěte, informace o pedagogickém přístupu a o rozvoji školy. Dožadují se také poradenských služeb, často v odborném jazyce rodičům nesrozumitelném. Učitelé pociťují, že je ohrožena jejich profesní identita. „Ta umožňuje, aby se člověk cítil ve svém povolání kompetentní a jistý při komunikaci s ostatními aktéry.“ (Smetáčková, 2004, str. 412) Další potíž představuje časová náročnost této komunikace. Učitelé se snaží unikat nadměrnému kontaktu a stahují se do sebe.

Štech a Viktorová (Štech, Viktorová in Kolláriková, Pupala, 2001) vytvořili na základě „etnokonceptů“ učitelů typologii rodičovského chování. Pro učitele je významný nejen zájem a péče rodičů o dítě a školu, ale zohledňují také další kritéria, jako je dynamika dění mezi rodinou a školou a základní kvality rodiny, např. úplnost, vzdělání rodičů, socioekonomické postavení. Vymezili čtyři základní typy chování rodičů ve vztahu ke škole:

Rodiče, kteří projevují zájem o dítě, tak zájem o školu – tato skupina rodičů je dále členěna na podskupiny, přičemž podstatnou kvalitou aktivní části těchto rodičů je právě zájem o školu. Ten se projevuje na několika úrovních, přes spolupráci, účast ve školní radě, sponzorství, přes přibližování se škole prostřednictvím vykonávání určité činnosti. Až po skupinu rodičů, která se chce podílet také na strukturování obsahu výuky a vyučovacího dne.

Rodiče projevující zájem o své dítě – základní charakteristikou těchto rodičů je, vedle zájmu o výkonnost a výsledky svého dítěte, také jistá umírněnost v kontaktech, ty nesmějí být příliš časté ani nedostatečné.

Rodiče selhávající v některé z rodičovských funkcí – jedná se o skupinu rodičů, kteří se špatně starají o své děti, ať již z důvodu vlastního problému nebo

z důvodu odlišné definice zájmů dítěte. Se školou komunikují jen velmi málo nebo mimo smysl, který škola komunikaci s rodiči přikládá.

„Nezřetelní“ rodiče – bez problémů, bez kontaktů – tato skupina rodičů nemá s dětmi ani s výchovou vážné problémy, ale se školou není v žádném kontaktu.

Rodiče jako partneři

Tento model je postavený na předpokladu, že se obě instituce respektují a vstup druhé strany považují za přínosný. Znamená to, že učitelé potlačují svou roli odborníků a vnímají pohledy a zkušenosti rodičů, jako obohacení pro svou práci. Možnost takového vztahu rovnosti bývá často zpochybňována. Bastiani (Bastiani in Rabušicová, Emmerová, 2003, str. 145) mluví o následujících prvcích vzájemnosti ve vztahu mezi rodinou a školou:

- sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví – ne však rovným dílem,
- vzájemnost, která začíná procesem vzájemného naslouchání, zahrnuje citlivý dialog a „dávání“ a „přijímání“ na obou stranách,
- sdílení cílů založených na společných východiscích, která však také uznávají důležité rozdílnosti mezi partnery,
- závazek ke společným praktickým krokům, v nichž rodiče, žáci a profesionálové směřují společně k nějakému cíli.

Od 90. let se hovoří o nutnosti zapojit rodiče do školního dění a vytvořit tak partnerský vztah. Je zřejmé, že zatím se jedná především o ideál, který je naplňován jen částečně. Existují také hlasy (Štech, 1997; Charlot in Kolláriková, Pupala, 2001), které tuto intenzivní a rovnostářskou spolupráci popírají, neboť zdůrazňují, že by mohlo dojít k popření socializačních modů, které tyto instituce nabízejí. Bull (Bull in Trnková a kol., 2004, str. 53 – 54) doporučuje při budování partnerství mezi rodiči a školou postupovat v těchto krocích:

- Informování – rodiče mají vědět, jak se dítěti ve škole daří, ať již v učení nebo ve vztazích, rovněž jaké má škola vzdělávací prostředky, jak se rozvíjí atd.
- Vysvětlování – rodiče by měli rozumět tomu, co se ve škole děje, jakými metodami jsou jejich děti vyučovány a proč.
- Pozorování – rodiče by měli dostat možnost nahlédnout do skutečného života školy, nejprve třeba při zvláštních příležitostech (den otevřených dveří,

koncerty, sportovní dny apod.) a posléze do běžného vyučování (přítomnost ve třídě).

- Participace – rodiče by měli dostat příležitost skutečně pomoci učiteli, ať již jako výpomoc při akcích mimo školu, při přípravě výukových materiálů nebo jako asistenti při výuce.
- Rozhodování – s rostoucí znalostí školy a jejího vnitřního života by měli rodiče dostat příležitost zapojit se do procesu rozhodování o škole, jejím kurikulu a rozvoji.

Podobně Epsteinová (Epstein in Šedřová, 2004, str. 35 – 36) nabízí šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou:

- Povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy – jedná se o zajištění základních povinností rodiny, tak aby dítě mělo vytvořené bezpečné a podporující zázemí, které jim dále umožní vzdělávat se.
- Komunikace mezi rodinou a školou – škola má povinnost informovat rodiče, vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci.
- Zapojení rodičů do života školy – jedná se o nejrůznější společenské, sportovní a kulturní akce, kdy nejnáročnější formu představuje zapojení rodičů přímo do výuky.
- Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy – členové rodiny pomáhají žákům s přípravou, sdílejí vzdělávací aktivity. Škola se v tomto směru snaží vytvářet příležitosti pro vzdělávání a informování dospělých.
- Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy – jedná se o možnost volit z řad rodičů zástupce do školských rad, vytvářet občanská sdružení.
- Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – v péči o vzdělávání hraje roli řada institucí a organizací, je dobré vytvářet síť kontaktů, které mohou využívat všichni zájemci.

Jak jsme popsali již výše, partnerství rodičů vůči škole může nabývat dvou podob, sociální a výchovné. Výchovné partnerství je školami zpravidla vnímáno jako přínosné. Rodič v roli výchovného partnera chápe školu jako doplňující instituci k rodině. Vyžaduje informace od učitele, ale zároveň je sám připraven poskytovat informace o dítěti. Komunikace nabývá obousměrné podoby a v případě, že jejich vidění rodičovské role je shodné, stává se základem kvalitního vztahu. Cílem rodiče

v roli sociálního partnera není pouze informace získávat či poskytovat, ale přímo ovlivňovat dění ve škole. Jeho informovanost se týká celé školy, získané informace formuluje do svých požadavků vůči škole. Pokud vyjdeme z představených poznatků, je pochopitelné, že rodič, který staví na principech rodinné socializace, se dostává do rozporuplné situace. Na jedné straně vyžaduje po škole výjimečný přístup k jeho dítěti založený na afektivně-osobní rovině a na straně druhé chce, aby škola byla nezávislá a spravedlivá. Navíc rodiče jsou především zaujatými laiky nikoliv objektivními profesionály. Celé řadě témat prostě nemůžou porozumět. Bastiani (Bastiani in David, 1993) se domnívá, že pokud chceme rodiče zahrnout do školní práce na pravidelné úrovni, je třeba je vzdělávat. Učitelé tak někdy pociťují obavy z vnější kontroly a mají strach ze ztráty autonomie. Samotným ředitelům škol tak absence školních rad nevádí, nemají totiž přesnou představu, k čemu by jim byly nápomocné (Rabušicová, 2004).

Jak jsme již naznačili, každý model v sobě nese také určitý komunikační postoj vůči škole, ten lze vymezit také pomocí několika charakteristik. Mezi ty nejnápadnější patří: četnost komunikace, směr komunikace, počet aktérů a povaha komunikačních vztahů (Šed'ová, Čiháček a kol. 2004). Za model s nejvyšší četností komunikace můžeme považovat rodiče „snaživého“, rodiče v roli občana a partnera. Střední frekvenci vykazuje model zákaznický. Nízká četnost je charakteristická pro rodiče „nezávislého“ a „špatného“. Směr komunikace od školy k rodiči se vykytuje v modelu zákaznickém, u rodiče „nezávislého“ a „špatného“. Opačný směr vykazuje rodič „snaživý“. Obousměrná komunikace funguje v modelu partnerském a občanském. Počet aktérů se omezuje především na učitele a rodiče, v případě modelu sociálního partnerství vstupuje rodič do komunikace s celou školou. V modelu občanském dokonce s celou komunitou. Jak uvádí Watzlawick (Watzlawick in Šed'ová a kol., 2004) komunikační vztah může být symetrický nebo komplementární. Za symetrický vztah považuje takový, kde je chování aktérů podobné, zrcadlí se. Takový vykazuje model partnerský, občanský a rodič „nezávislý“. Komplementární vztah je vztahem vzájemného doplňování, zejména na ose submise a dominance. V dominantní roli vystupuje rodič zákazník. Naopak do submisivní role se dostává rodič „špatný“ a „snaživý“.

„V dnešní společnosti, která je charakteristická velkou růzností životních stylů, narušováním tradičních rodinných vazeb, ale třeba i pestrou kulturní skladbou, je potřeba otevřená a respektující komunikace více než naléhavá. Jen tak může dojít

k vzájemnému porozumění“ (Rabušicová, Emmerová, 2003, str. 147). Také z toho důvodu se jednou z priorit škol stávají vztahy s rodiči, ředitelé je uvádějí hned na druhém místě za profesním růstem učitelů. Nejsilnější zájem se projevuje o zapojení rodičů dětí z MŠ a se zvyšujícím se věkem dětí zájem postupně klesá. „To může být dáno jednak tím, že dokud jsou děti menší, sami jejich rodiče se projevují ve vztahu ke škole aktivněji a škola tuto měnící se angažovanost rodičů odráží.“ (Rabušicová, 2004, str. 336) Je zřejmé, že královskou cestou k rozvíjení partnerského vztahu mezi školou a rodinou je zapojování rodičů do života školy a rozvíjení vzájemné komunikace.

„Kontakt na distanc“

Kontakty s učiteli ze strany rodičů lze rozdělit na přímé a nepřímé. Přímé kontakty se odehrávají zejména prostřednictvím třídních schůzek, při osobních konzultacích, na dnech otevřených dveří, za účasti rodičů při vyučování při jiných společenských, sportovních a kulturních událostech. Nepřímé kontakty zahrnují zápisy v žákovských knížkách, zprávy prostřednictvím školních nástěnek, SMS, bulletinů, informačních letáků, skrze písemné zprávy o dítěti, pomocí anket, videozáznamů či webových stránek. Řada výzkumů (Štech, Viktorová, 2001; Šed'ová, Čiháček a kol., 2004) potvrdila přetrvávající tendenci dvou až tří setkání ročně, doplněnou osobními kontakty v případě potíží. Mezi nejčastěji užívané komunikační platformy u nás i v zahraničí patří stále rodičovské schůzky. Jak dokládá Šed'ová a Čiháček (2004, str. 75) „většina rodičů se na schůzky dostavuje a chápe svoji účast jako povinnost, ale jak dokládají mnohá svědectví a výzkumné nálezy, zachovávají si odstup a příliš se komunikačně neangažují.“ Štech a Viktorová (2001) dokonce formulují tezi „Normální je nekomunikovat.“ Podle řady vyučujících i rodičů je ideální, když se obě strany vůbec nemusí dostávat do intenzivnějšího kontaktu, protože obě vědí, co mají dělat a jsou pro druhou stranu i na dálku čitelné. Šed'ová to nazývá „tichým partnerstvím“. Opět zde ale platí, že pro rodiče s nižším kulturním kapitálem není škola tak zřetelná a srozumitelná, a tudíž v tomto modelu selhávají. Pouze 10 % rodičů by si přálo radikální změnu. Rodiče nechtějí měnit komunikační platformu ani školu jako instituci, ale chtějí změnu povahy informací. Přejí si, aby sdělení neobsahovala pouze závěry a výsledky, ale také příčiny a způsoby nápravy. Zdá se tak, že přetrvává zejména struktura vztahů,

kteřou Štech (2004) nazývá „kontaktem na distanc“. Je-li vše v pořádku, není potřeba komunikovat. Komunikace je vynucena nějakými problémy a nedorozuměními.

2.3 Gender ve škole

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že vztahy mezi rodinou a školou mohou být naplněné řadou potencionálních střetů. Ty pramení především z odlišných zájmů, které tyto instituce zastávají. Škola zajišťuje systematické předávání zkušeností umožňující kulturní transmisi, která pomáhá udržovat společnou kontinuitu. Oproti tomu se rodina soustředí především na úspěchy svého dítěte, pro které vybírají školu tzv. „na míru“ (Štech, 2004). V závislosti na tomto rozporu, volí rodiče strategie vyjednávání. Smyslem vyjednávání v situacích, které některá strana chápe jako konfliktní, je prezentovat svůj výklad problému. Ve snaze přemluvit druhé o své pravdě, volí někdy zúčastněné strany i méně standardní strategie. Jednou z nich mohou být strategie genderové (Smetáčková, 2004). Následující část naší práce se snaží přiblížit genderový rozměr, který se promítá také do procesů, jež ovlivňují vztahy školy a rodiny.

2.3.1 Vymezení genderových východisek

Základ pro genderová studia položila ženská sociální hnutí usilující o zrovnoprávnění žen a mužů. Ta vznikala zejména pod vlivem osvíceneckých idejí, které se nesly napříč revolučními roky v Evropě i v Americe. Pojmu gender se začalo využívat 70. letech 20. století k vyjádření sociální a kulturní podmíněnosti rolí, chování a vlastností spojenými s obrazem ženy či muže. Do českého prostředí proniká až mnohem později, a to v 90. letech 20. století. Od počátku až do dnešních dnů se snaží genderová studia coby interdisciplinární vědecký obor hledat odpověď na otázky, jaké kořeny mají rozdíly mezi muži a ženami, jak determinuje roli muže a ženy biologie a především jaký vliv na to všechno má kultura (Oakley, 2000).

Smetáčková (2004, str. 407) uvádí: „Gender představuje organizující společenský princip, podle něhož je vůči ženám a mužům uplatňován komplex očekávání týkající se jejich vlastností, vzhledu, chování, zájmů atd. Podobně jako Smetáčková i řada dalších autorů/ek (Oakley, 2000; Kimmel, 2000; Renzetti, Curran 2003) upozorňuje, že gender a pohlaví není totéž. Pod pojmem pohlaví si můžeme zjednodušeně představit zejména biologické, chromozomální a anatomické rozdíly mezi mužem a ženou, zatímco gender odkazuje ke kultuře. Ovšem na druhou stranu

nelze oba pojmy od sebe ani jednoznačně oddělit, protože pohlaví je také z epistemologického hlediska konstruktem, podobně jako gender. Rozdíly mezi mužem a ženou považuje Oakley (2000) za sociálně a kulturně konstruované. Oakley (2000, str. 20) uvádí: „Zda je člověk biologicky mužem či ženou, lze odhadnout podle jeho vzhledu. Je-li však mužem či ženou vzhledem k genderu, odhadnout nelze, protože kritéria této klasifikace jsou určena kulturou a mění se v závislosti na čase i místě. Je třeba připustit stálost pohlaví, avšak stejně tak je třeba připustit proměnlivost genderu.“ Důležitým zdrojem poznatků pro genderová studia se staly antropologické studie. Druhý významný zdroj tvoří studie transsexuálních a homosexuálních jedinců, na nichž můžeme pozorovat poruchy sociálně-kulturního osvojení genderové role (Oakley, 2000).

Původní výklad genderu vycházel z konceptu sociálních rolí. Jejich ekvivalentem jsou role genderové. Mezi ně nepatří pouze ženská a mužská role, ale i další ve společnosti akceptované modely feminity a maskulinity (Jarkovská, 2009).

Genderový řád je pojem, který obnáší představy o ženách a mužích a jejich vztazích a postavení ve společnosti. Kimmel (2000) upozorňuje na tři roviny, skrze které se tento genderový řád ve společnosti udržuje. Jsou jimi instituce (sociální struktury), interakce (vztahy a komunikace mezi lidmi) a osobní identita (prožívání a chování jednotlivců). Pojem genderové identity si nyní krátce představíme, pro účely naší práce nás bude zajímat především reprodukce genderu v rovině institucionální a interakční, které věnujeme jednu podkapitolu.

Genderovou identitu můžeme charakterizovat, jako pojetí, které o sobě máme jako bytosti ženské a mužské. Od genderové identity se pak odvíjí také naše aspirace, plány či sny, které jsou většinou poměrně konformní s převažujícími představami o maskulinitě či femininně (Renzetti, Curran, 2003). Genderová identita se u dětí liší podle rodinného prostředí, osobnosti rodičů a výchovných stylů. Studie prokázaly, že dítě má tendenci imitovat silnějšího a dominantnějšího rodiče. (Oakley, 2000).

2.3.2 Gender v interakci a komunikaci

„Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními.“ (Kimmel, 2000, str. 106) Kimmel zde poukazuje na fakt, že gender především produkujeme a to v každodenních interakcích s ostatními lidmi, tím jak mluvíme, jak se oblékáme, jak jednáme a chováme se. Kimmel (2000) také upozorňuje na

výzkumné nálezy, které potvrdily, že ženy se v přátelských vztazích orientují především na základě pocitu společného sdílení, preferují společné mluvení o různých otázkách. Naopak muži si vybírají přátele, podle sdílených aktivit. Žena je, podle Kimmela (2000) schopná diskutovat o širší bázi problémů a daleko přístupnější komunikaci „tváří v tvář“, na rozdíl od muže, který volí spíše komunikaci nepřímou. Ženy navazují méně přátelství, ale na intimnější úrovni.

Genderový rozměr zasahuje také do volby komunikačních strategií vůči druhému pohlaví. D. Tannen (Tannen in Kimmel, 2000) přinesla důkazy, že muži a ženy používají jazyk odlišně. Většina z těchto rozdílů vzniká již v samém procesu socializace, kdy prostřednictvím jazyka konstruujeme také vlastní identitu. Tyto rozdíly se projevují také v komunikaci a očekávání rodičů vůči synům nebo dcerám. Podle D. Tannen (Tannen in Kimmel, 2000) ženy používají jazyk vazeb a intimacy, zatímco muži jazyk postavení a nezávislosti. Tyto rozdíly jsou do velké míry výsledkem socializace. Přičemž zdánlivá homogenizace žen, respektive mužů, nefunguje 100 %, existují osoby, které se těmto trendům vymykají. D. Tannen (1995) odhalila, že obecně se muži cítí lépe, když podávají informace, vyjadřují názory a autoritativně hovoří ke skupině. Ženám je obecně bližší skrze komunikaci podporovat druhé a příliš nevyčínat. Na tomto základě bychom mohli osvětlit, proč muži ve chvílích, kdy mají vyjádřit své city „ztrácí řeč“ a ženy nerady vystupují před publikem. Většina mužů používá řeč především pro sdělování informací, jako prostředek zachování vlastní nezávislosti a udržení svého postavení v hierarchickém společenském řádu. Mluvit o citech by znamenalo projevit svou slabost, čímž by ohrožovali vlastní genderovou příslušnost. Většina žen užívá řeč v první řadě jako nástroj pro sblížení. Jejich situace je o to složitější, že přizpůsobí-li svůj řečnický styl autoritativnímu postavení, riskují, že v očích publika zkompromitují svou ženskost. Proto ženy podle D. Tannen říkají ano, aby vyjádřily „rozumím, chápu“. Muži řeknou ano, jen když souhlasí. Naopak v nesouhlasu ženy obecně spatřují skryté sdělení hrozby visící nad intimitou. Ovšem muži v možnosti nesouhlasu vidí právě znamení intimacy.

Genderový rozměr sahá také do komunikace mezi rodinou a školou. Rozdíly v interakci a komunikaci mezi muži a ženami, mohou sehrát také významnou roli při výběru aktéra zastupujícího rodinu. Pokud vyjdeme z výzkumu S. Kimmela, můžeme se zamýšlet, jak ovlivní rozdíly v preferencích mezi muži a ženami jejich zapojení do komunikace se školou. Komunikace ze strany otců může působit autoritativním

dojmem, na rozdíl od matek, které mohou jednat spíše submisivně. Jak uvádí Smetáčková (2004, str. 407): „Pokud probíhá komunikace na základě genderové příslušnosti aktérů, profesionalita a odbornost vyučujících obvykle ustupuje spolu s jejich jistotou do pozadí.“ Podrobně se zapojení otců a matek do komunikace se školou věnujeme v následující části.

2.3.3 Genderový rozměr ve škole jako instituci

Škola, jak uvádí Smetáčková (2004), plní zároveň funkci sociální instituce i organizace. Organizací přitom chápeme formální uskupení konkrétních jedinců, kteří provádějí určitou činnost institucionálním způsobem. Organizace naplňují a podporují určitou sociální instituci. Škola se stává nositelem instituce školního vzdělávání a výchovy. Jako taková by měla vystupovat v roli neosobní, univerzální. Jelikož je ale naplněna konkrétními jedinci, není neosobní charakter v důsledku možný (Smetáčková, 2004, str. 410). Jednu z dimenzí, která narušuje neosobní sféru, tvoří gender. Savage a Witzová (Savage, Witz in Smetáčková, 2004, str. 411) uvádějí, že gender se v organizaci projevuje nejméně na pěti různých rovinách:

- První rovinu představuje praktické oddělení úkolů a fyzického prostoru určeného ženám a mužům.
- Druhá rovina zahrnuje konstrukci symbolů a představ.
- Třetí se týká formálních a neformálních pravidel komunikace mezi ženami a muži v dané organizaci.
- Čtvrtou rovinou je osobní identita členů/členek organizace.
- Pátou je obecná logika života v organizaci.

Na všech těchto rovinách můžeme ve škole pozorovat projevy genderových stereotypů. Stereotyp můžeme označit jako „mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik.“ (Helus, 2007, str. 231) Genderové stereotypy se týkají vlastností, rolí a pozic tradičně spojovaných se ženami nebo muži. Školy jako organizace se musejí potýkat s jistou ambivalentností. Na jedné straně vystupují jako asexuální, agenderové či univerzální instituce, na straně druhé musejí přiznat a přizpůsobit se skutečnosti, že ženy zde převažují (Smetáčková, 2004). Výzkumy (Jarkovská, 2007; Smetáčková, 2004) dokládají, že ačkoli školy s rozdílností žen a mužů explicitně nepracují, implicitně na ní často staví.

2.3.4 Matky a otcové v komunikaci se školou

Od 90. let se nejen odborná veřejnost, ale také širší společnost začíná zabývat otázkami zapojení otců do výchovy a vzdělávání dětí (David, 1993; Maříková 2007). Tradičně byl obraz muže spojován s „živitelem rodiny“, ženám náleželo místo hospodyňky a pečovatelky o děti. Po druhé světové válce se poměry začínají měnit také díky legislativním úpravám, které umožnily vstup žen do pracovní sféry (David, 1993). U nás se zabývá otázkou zapojení otců do péče o děti Maříková (2007; 2009) a také další autoři/ky. „Zatímco směrem k muži dochází k postupné legitimizaci toho, že muž může o dítě pečovat, hodnocení žen jako pracujících matek malých dětí vyznívá vůči nim zatím méně příznivě.“ (Maříková, 2007, str. 85)

Z výzkumu, který provedla Smetáčková (2004) vyplývá, že do školy obvykle přicházejí matky. Zejména v případech třídních schůzek, konzultací s vyučujícími, při běžném informování, poskytování úlev dítěti a při sdělování informací o problémech v rodině. Otcové do školy přicházejí spolu s matkami za účelem návštěvy sportovních nebo kulturních událostí nebo kvůli mimořádným problémům dítěte. Sami otcové do školy přicházejí až v krajních případech, při řešení konfliktů mezi rodinou a školou. Vyučující příchod otce hodnotí třemi způsoby. První skupina (19 %) považuje situaci za tolik problémovou, že na její řešení nestačí pouze matka. Druhá skupina (13 %) viděla za příchodem otců do škol připomenutí autority a respektu. Poslední skupina (14 %) hodnotila jednání s otcem jako úspěšnější a příjemnější. Je zřejmé, že genderová příslušnost může významně intervenovat do vzájemných vztahů mezi rodinou a školou.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl a výzkumné otázky

Naše práce se snaží mapovat rozdíly v komunikaci se školou mezi matkami a otci. Na základě semistrukturovaného rozhovoru s dětmi, jejich rodiči a vyučujícími jsme se pokusili zjistit, kdo komunikuje se školou a kdo by podle jejich názoru za rodinu komunikovat měl, eventuálně proč. Zajímá nás, jak jednotliví respondenti definují vzájemný vztah rodiny a školy, co považují za jeho základ a jakým způsobem se toto vnímání odráží do komunikace mezi rodinou a školou. Na počátku našeho výzkumu jsme si kladli tyto výzkumné otázky: Jsou rodiny v komunikaci se školou zastupovány matkami, nebo otci? Kdo z rodiny by podle názorů aktérů měl komunikovat se školou? Jaké faktory ovlivňují, kdo se školou komunikuje? Zajímá nás, zda se na volbě aktérů v komunikaci podílí situace, volba komunikačního kanálu, účel nebo pohlaví jednotlivých osob. Chtěli jsme osvětlit, jestli je pro průběh komunikace mezi rodinou a školou důležité, zda rodinu zastupují matky či otcové.

3.2 Metody sběru dat a analýza dat

Sběr dat jsme provedli prostřednictvím semistrukturovaných rozhovorů s rodiči, jejich dětmi a třídními učiteli. Jedná se o čtyři případové studie, kdy respondenti tvoří vždy všechny strany jednoho vztahu. Volba polostrukturovaného rozhovoru nám nabídla možnost, aby se jednotliví aktéři vyjádřili k hlavním otázkám výzkumu a zároveň mohli přinášet vlastní témata, názory, postoje a zkušenosti, které pro ně v kontextu komunikace vystupují. Rozhovory jsme nahrávali pomocí diktafonů a následně přepsali do písemné podoby, z které byla provedena analýza dat. Transkripce rozhovorů nám umožnila vyznačovat v textu důležitá místa a vkládat vlastní komentáře, byly zanechány termíny a jazyková kultura respondentů. Soubor dat tvořilo dvanáct sebraných rozhovorů, vždy s žákem, jeho rodičem a vyučujícím, celkem tedy čtyři případové studie. Analýza dat byla provedena pomocí tzv. rámcové analýzy, jejími autory jsou Spencer a Ritchie (Spencer, Ritchie in Hendl, 2005). Ti předpokládají, že každá studie má tematický rámec, který se skládá z množiny hlavních témat, které lze dále rozčlenit na podtémata. Na počátku jsme se pokusili skrze několikeré pročitání a pronikání do textu, sestavit hrubý seznam témat,

kteřá se v rozhovorech objevují. Vedle témat předkládaných výzkumníkem, jsme se soustředili také na spontánní výpovědi respondentů. V průběhu analýzy jsme provedli roztrídění dat, kdy jsme postupně pročítali jednotlivé rozhovory a vyznačovali zajímavé výpovědi. Následně jsme syntézou tato data utřídili do čtyř hlavních oblastí. Tyto oblasti jsme zakódovali podle barev a aplikovali je na data, tedy vyznačili jsme jimi související části v textu. Přičemž některé pasáže v textu byly označeny více barvami, tudíž náleží do několika témat zároveň.

První oblast nese název Role rodiny a školy. V průběhu sběru dat, jsme zjistili, že všichni respondenti mají potřebu definovat vzájemný vztah instituce školy a rodiny a vymezit kompetence, které jim náležejí. Tato definice tvoří základ, z kterého se dále odvíjí také komunikace a volba aktérů zastupujících rodinu. Proto jsme se rozhodli vztahům mezi rodinou a školou věnovat celou kapitolu. Věnujeme se zde nejen definici vztahů, ale také popisu kompetencí a z nich pramenící odpovědnosti za výchovu a vzdělání dětí. Od vzájemného vztahu se dostáváme k popisu vztahových modelů, v závěru se snažíme odhalit, jak je respondenty pohlíženo na samotnou komunikaci.

Druhá oblast se věnuje jednotlivým komunikačním kanálům. Uvádíme, které z nich preferují samotní respondenti a z jakého důvodu. Větší část této kapitoly je věnovaná tématu rodičovských schůzek, které byly ve výpovědích respondentů často zmiňovány a to z různých úhlů pohledu.

Třetí oblast s názvem Normální je nekomunikovat, vychází z teze, kterou stanovili Viktorová a Štech (2001). Komunikace je v tomto modelu chápána jako vynucená nějakými problémy či nedorozuměními. Je-li vše v pořádku, není potřeba komunikovat.

Čtvrtá oblast se jmenuje Genderový rozměr v komunikaci se školou, jak vyplývá ze samotného názvu, zabývá se projevy genderového zatížení komunikace mezi rodinou a školou. Věnujeme se zde otázkám zapojení matek a otců do komunikace a faktorům, které k tomuto rozložení vedou.

3.3 Historie výzkumu a zkoumaný soubor

Na počátku výzkumu byla pro případovou studii vybrána běžná základní škola a vytipování žáci druhých ročníků. Oslovili jsme třídní učitelky druhých ročníků, kteří projevíli ochotu a do výzkumu se s radostí zapojili. Na základě dohody

se zástupkyní ředitele školy, byli všichni rodiče žáků druhých tříd osloveni prostřednictvím informačních letáků. Byl jim představen projekt výzkumu a nabídnuta možnost se do výzkumu zapojit, abychom tak předešli možným neshodám v rámci rodičovské skupiny. Svou spolupráci nabídly čtyři rodiny, s kterými byly následně sjednány individuální schůzky ve škole, kde byla sebrána data pro výzkum. Mezi rodiči tak proběhl do jisté míry samovýběr. Zájem o účast ve výzkumu projeví rodiče, kteří se školou komunikují a jejichž děti jsou školně úspěšné, nejsou tedy stavěni před řešení závažných problémů se školou. K tomuto aspektu bude při interpretaci výsledků přihlíženo. Rodiče, na základě předběžného seznámení se strukturou rozhovorů pro žáky, podepsali informovaný souhlas s účastí jejich dítěte na výzkumu. U všech rodin byl respondentem syn-chlapec, nejednalo se o záměr výzkumníka. Tento fakt přinesl jistá omezení, ale také přednosti. Z hlediska srovnávání vykazuje zkoumaný soubor vysokou homogenitu, jedná se o školně úspěšné syny, jejichž rodiče se školou komunikují. Na druhou stranu je omezen, neboť nám říká méně o komunikaci rodin s dcerami a dětmi školně neúspěšnými. I k tomu je třeba nahlížet při interpretaci výsledků. Data byla průběžně sbírána po dobu dvou měsíců od listopadu 2012 do začátku ledna 2013, podle časových možností jednotlivých respondentů. V únoru a březnu 2013 byla provedena analýza dat a následovalo sepsání výzkumu.

Základní škola, kde výzkum probíhal, se nachází ve středně rozsáhlé obci v podkrkonoší, její součástí tvoří také mateřská škola, školní družina, knihovna a jídelna. Budovu školy lze pomyslně rozdělit na tři části, které jsou vzájemně propojené. První část tvoří nově zbudovaný objekt mateřské školy, na který navazuje zrekonstruovaná část dvoupatrové budovy školy základní. Poslední část tvoří převážně školní jídelna a specializované učebny. Obnovou prošlo také okolí, kde bylo zbudováno rozsáhlé arboretum s naučnou stezkou a zahradní altán s jezírkem, kde se realizuje také část výuky. V tomto roce bylo také dostavěno víceúčelové hřiště a započata stavba přírodního amfiteátru v samotném areálu. Základní škola je rozdělena na první stupeň, který sídlí v přízemí budovy a stupeň druhý, ten se nachází v prvním patře. Vedle toho je škola vybavena počítačovou učebnou, keramickou dílnou, výtvarným ateliérem a školním kinem. Žákům je zde nabídnuta pestrá škála mimoškolních aktivit. Prostředí školy působí příjemným dojmem, na chodbách jsou vystavené výtvarné práce žáků a také prezentovány sportovní

úspěchy. V přízemí školy je také pingpongový stůl, kde žáci o přestávkách tráví volný čas.

V současné době se zde realizuje výuka ve třinácti třídách. Učitelství sbor tvoří dvacet jedna pedagogů, z toho je však pouze jeden učitel-muž. Ve škole působí metodik prevence, výchovný poradce a školská rada. Povinnou školní docházku zde plní žáci z jedenácti přilehlých obcí. Pravidelně se zde pořádají kulturní a sportovní akce, mezi ty již tradiční patří Setkání s rodiči budoucích prvňáčků, Vítání prvňáků, Pasování na čtenáře, Vánoční dílny spojené s koncertem a Recitační soutěž. Každého čtvrt roku se pořádají rodičovské schůzky, mimo to mají rodiče možnost vyžádat si osobní konzultaci nebo se přijít podívat přímo do výuky.

Pro výzkum byly zvoleny druhé ročníky ZŠ a to z několika důvodů. Zájem výzkumníka byl směřován na nižší ročníky 1. stupně, rodiče jsou zde aktivnější a častěji komunikují, jak potvrzují výzkumy Rabušicové (2004). První ročníky byly záměrně vynechány, protože zkušenosti rodičů nejsou dostatečné. Podstatnou roli sehrál zájem pedagogů o výzkum a také časový rozvrh žáků, dle kterého byly na základě dohody se zástupkyní ředitele školy zvoleny druhé ročníky.

Třída 2. A. je umístěna v přízemí budovy, dochází sem celkem 21 žáků, z toho 10 chlapců a 11 dívek. Třídní učitelka je mladá žena, v praxi je teprve třetím rokem. Do výuky předmětů zařazuje průřezová témata a uplatňuje mezipředmětové vztahy. Žáci mají vlastní portfolia, která je provází životem ve škole. Třída je velice vkusně vyzdobena dětskými výtvarnými pracemi a fotografiemi. Paralelní třída 2. B. se nachází hned vedle, vyučuje zde také mladá žena s krátkou profesní kariérou. Dochází sem 21 žáků, z toho 13 chlapců a 8 dívek. I zde můžeme pozorovat moderní přístup k výuce. Třídní učitelky spolupracují a vypomáhají si, jak s přípravou do výuky, tak po stránce lidské. Také tato třída je vyzdobena dětskými pracemi, působí příjemně a útulně.

Data pro naši práci byla čerpána ze čtyř případových studií. Každou z nich tvoří přepis rozhovorů s žákem, rodičem, který za rodinu komunikuje, a vyučujícím. Následně si krátce popíšeme všechny čtyři rodiny, které se do výzkumu zapojily.

Data do první případové studie byla sebrána s matkou, synem Jakubem a třídní učitelkou 2. A. Rodina pochází z nedaleké obce a do této školy dochází také starší syn, který v současné době navštěvuje 3. třídu. Matce je 36 let, otcí 45 let. Sourozenci mají vřelý vztah, proto spolu tráví také většinu volného času, jak jsme se dozvěděli z výpovědi všech respondentů. Nejen hrou, ale také si vzájemně pomáhají

s přípravou do školy. Matka pracuje jako zdravotní sestra a v současné době si dodělává vysokoškolské vzdělání, otec je zaměstnán jako řemeslník. Jakub je školně úspěšný, studijní průměr na vysvědčení byl 1. Rodina vyznává hodnoty, jako je manželství, rodina a přátelství. Cení si otevřeného přístupu školy a spolupráci shledávají jako „bezproblémovou“.

Rozhovorů do druhé studie se účastnili oba rodiče, matka i otec, jejich syn David a třídní učitelka 2. A. Tato rodina má dva syny, jeden se účastnil naší studie a druhému byly v době sběru dat pouhé dva měsíce. David je školně úspěšný, studijní průměr na vysvědčení je 1, 2. Rodina žije v rodinném domě ve stejné obci, kde se nachází škola. Otec má u domu truhlářskou dílnu, je mu 42 let. Matka je v současné době na mateřské dovolené, ale jinak pracovala v nedaleké nemocnici jako zdravotní sestra, je jí 35 let. Rodina je otevřená a velice komunikativní, cení si zde domácí přístup a možnost navázat s vyučujícími úzký vztah.

Data pro třetí případ byla sebrána s matkou, synem Tomášem a třídní učitelkou 2. B. Rodina žije v nově vystavěném rodinném domě ve středu obce. Mají tři syny, nejstarší z nich navštěvuje ZŠ, prostřednímu je šest let a nejmladšímu tři roky. Sourozenci spolu vycházejí velice hezky. Tomáš je také školně úspěšný, jeho studijní průměr na vysvědčení je 1. Otec pracuje v nedalekém městě jako ředitel sekce ve velké strojírné firmě, je mu 38 let. Matka je v současné době již osm let na mateřské dovolené, ale před tím působila jako učitelka na druhém stupni ve stejné škole. Je jí 34 let. Rodina je věřící, římsko-katolického vyznání. Ve volném čase se věnují sportu a kultuře. Matka je literárně nadaná a po nějaký čas se věnovala také psaní do místní kroniky. Na škole si cení domácí prostředí, přístup k žákům, ale také pestrou nabídku mimoškolních aktivit.

Poslední případ tvoří data, která byla sebrána s matkou, synem Šimonem a třídní učitelkou 2. B. Rodina žije v rodinném domě ve stejné obci. Mají dva syny, mladší navštěvuje ZŠ, starší syn navštěvuje druhým rokem osmileté gymnázium v nedalekém městě. Šimon je školně úspěšný, jeho průměr na vysvědčení je 1. Matka je v domácnosti a otec pracuje ve školní jídelně jako kuchař. Rodina udržuje se školou dobrý vztah, cení si především otevřený přístup a možnost kdykoliv přijít k třídní učitelce na konzultaci.

3.4 Hlavní zjištění

Prostřednictvím analýzy sebraných dat nám vystoupily do popředí čtyři hlavní oblasti, které respondenti ve svých výpovědích tematizují. Každá z těchto oblastí je dále tvořena několika podtématy, ta se mohou vzájemně prolínat nebo doplňovat. K dokreslení dané problematiky, využíváme přímé citace získané z rozhovorů. První námi představenou oblast tvoří role rodiny a školy. Vnímáme jako přínosné uvést čtenáře do tohoto téma, neboť právě pochopení rolí stojí v základech vzájemného vztahu, ze kterého vyplývá také pojetí komunikace. Následuje rozbor komunikačních kanálů, které respondenti preferují nebo se o ně zajímají. Třetí oblast nese název Normální je nekomunikovat. V této části se snažíme osvětlit frekvenci komunikace mezi školou a rodinou, jaké důvody vedou respondenty ke komunikaci a jak je na tuto problematiku nahlíženo samotnými rodiči a vyučujícími. Poslední téma je věnováno genderovému rozměru v komunikaci mezi školou a rodinou. Genderová příslušnost je jedním z faktorů, které mohou oslabovat profesionalitu vyučujících, významně tak intervenuje do vnímání komunikace mezi muži a ženami.

3.4.1 Role rodiny a školy ve výchově a vzdělávání

Život v rodině a ve škole se odehrává paralelně, tudíž dochází k vzájemnému ovlivňování. Do jaké míry je vstupování školy do života rodin přiměřené, žádoucí a naopak, ve svých výpovědích tematizují také samotní vyučující i rodiče. Třídní učitelka Hana vypověděla: *„Člověk jako učitel má právo zasahovat do soukromí rodiny, na druhou stranu nemá, takže nemůžu posoudit, zda si informace předávají nebo ne.“* Uvědomují si potřebu vymezit roli učitele a rodiče s jejich povinnostmi a právy. Ty určují, v jakých případech mohou vstupovat na druhou stranu. Dle učitelů i samotných rodičů se stává indikátorem řádného plnění rodičovské role především zájem o školní výuku dětí. Ten lze vyčíst z toho, zda jsou děti na školní výuku řádně připravené, jak po stránce materiální, kognitivní, sociální, tak fyzické. Zda mají splněné a podepsané úkoly, nosí řádně omluvenky a rodiče navštěvují třídní schůzky. Pokud jsou tyto povinnosti rodičů naplněny, není potřeba, aby učitel do rodin více zasahoval. I přes to existují některé formy kontroly rodičovských povinností, které škola vůči rodinám uplatňuje. V tomto konkrétním případě, žáci obdrží každý měsíc Sdělení rodičům, které je informuje o průběhu života ve škole, o připravovaných

mimoškolních a kulturních akcích, podává seznam, toho, co děti musí mít do školy připravené, včetně pomůcek a peněz. Od rodičů je vyžadováno, aby tato sdělení podepsali a vrátili. Učitelka Alena vypověděla: „*Přinesou to podepsané, aby my jsme měli zpětnou vazbu toho, že to ten rodič čtl.*“ Rodiče tato sdělení přijímají jako povinnost: „*My to musíme podepsat a oni [děti] to musí odevzdat, že to ti rodiče přečetli.*“ „*Takže to musejí rodiče podepsat, aby bylo jasné, že jsou obeznámeni.*“

Rodina je stále vnímána jako úzký rodinný kruh čítající matku, otce a děti. V poslední době je tato představa narušena změnou rodinných poměrů, kde přibývají počty rodin rozvedených nebo nemanželských. Toto téma vystupuje pro učitele do popředí obzvláště v kontextu komunikace. Ta je v těchto případech vnímána, jako narušená nebo ztížená. „*Přijde mi, že když spolu nežijou, tak komunikuje maminka a s otcem nemám kontakt. Jenom občas vidím, že je podepsaný úkol, tak si říkám asi tam tatínek nějaký je.*“ Druhá učitelka Hana vypověděla: „*Mám tady i děti z rozvedených rodin, tak se mi stalo, že přišla maminka s přítelem i tatínek. Domluví se, funguje to tady, když ta rodina komunikuje, jsou rozvedený, tak jo. Je tu i případ, že nekomunikují, to chodí maminka a tatínek jednou za čas.*“ Vyučující tyto nestandardní formy komunikace akceptují. Důležité pro ně zůstává, že se alespoň nějakým způsobem komunikuje, jak dokládá výpověď učitelky Hany: „*Tam to záleží hlavně, aby se někdo ozval.*“

Jako důležitý faktor v komunikaci shledávají rodiče i učitelé, komunikaci o škole uvnitř rodiny samotné. Matka Šimona uvedla: „*Většinou mám pocit, že můžu důvěřovat dětem, to si vyříkám s nimi.*“ Podobně se vyjádřila matka Tomáše.: „*Já si myslím, že jde taky o komunikaci rodiče a dítěte. Kdo komunikuje hodně, ví všechno, v čem jsou problémy, že mají úkol navíc, že mu jde to a tamto ne. Takže si to jde poslechnout od učitele, ukáže tím snahu, že má o dítě zájem. Zase je pravda, že jsou děti, které nekomunikují a rodič, potřebuje vědět, jak to vnímá učitel.*“ I rodiče Davida se vyjádřili v tomto smyslu. „*Je asi strašně důležitý, jestli rodiče o tom komunikují, třeba když jsou rozvedení, tak musejí být v kontaktu oba.*“

Naopak škola a její působení se neomezuje pouze na třídní kolektiv a třídního učitele, v roli školy se ocitá vedení školy, jídelna, družina, mimoškolní a volnočasové aktivity odehrávající se ve škole. Pokud tedy rodiče volí hodnotící argumenty, jejich požadavky míří také k těmto součástem školy. Škola je pojímána jako organický celek, kde musí vše perfektně zapadnout a spolupracovat. K tématu se hezky vyjádřil otec Davida, který na otázku, jaké jsou Vaše zkušenosti s touto

konkrétní školou, spíše než otázky vzdělávání a výchovy syna, řešil mimoškolní aktivity, konkrétně sběr odpadu. Uvedl: „*Sice mi loni nezapočítali spotřebiče, ale letos jsem jich tam nahnul tolik, patnáct kilo baterek.*“ Tento fakt si uvědomují také vyučující, staví tak rodiče do role zákazníků, když sami vypočítávají, co všechno je škola schopná a ochotná rodinám nabídnout. Ve výpovědích se odrážela snaha o propagaci školy, vytváření dobré „image“, také prostřednictvím srovnávání s jinými školami v okolí. Součástí tvořilo také představení uplatňovaných pedagogických zásad, vyučovacích metod a forem, které dokládali konkrétními příklady. Z výpovědi učitelky Hany: „*Děláme si portfólio, které je o tom, co se v té třídě stane. Jeli jsme na dopravní hřiště, měli jsme vánoční dílny, jdeme lyžovat, stavěli jsme sněhuláky, teď čteme knížku Pejsek a kočička, děláme si knížku.*“ Pro učitele je důležité prezentovat druhým, zejména rodičům a vedení, vlastní tvořivou činnost, která představuje jistou nadstavbu a zároveň dokládá pedagogické kvality učitele. Vyučující tak usilují o potvrzení své legitimacy, kterou spojují také s rozdělením kompetencí. O rozdělení odpovědnosti se ještě zmíníme. Další z faktorů, který podporuje zákaznický model vztahů mezi rodinou a školou je také nabídka školních akcí, na kterých se mohou rodiče podílet. Ty se značně snižují s rostoucím věkem dětí. Největší zájem o rodiče a jejich děti projevuje škola ještě před jejich vstupem. Tento klesající zájem se projevuje ve všech oblastech. Od přímé výuky, kde je počáteční převaha individuální přístupu k práci žáků, střídána převahou výuky frontální, přes množství domácích úkolů, na kterých žáci spolupracují s rodiči, až po snížení počtu sdělení pro rodiče. Matka Tomáše dokládá: „*Třídní učitelka jinak píše všechno žákům do notýsku, diktuje jim, kdy je potřeba si něco přinést, kdy bude divadlo. Ted' jim nadiktovala, že mají náhradní úkoly, že zlobili, aby se rodiče nedivili, že mají těch úkolů tolik.*“ Čím mladší žák, tím je rodičům poskytováno daleko více informací, které se týkají celé širší školního života dítěte. Vedle toho si můžeme povšimnout také řady formálních projevů zájmu ze strany školy. Pořádají se Dílničky pro budoucí prvňáčky, Setkání s rodiči prvňáčků, Nástup do první třídy a na konci prvního roku je tzv. Pasování na čtenáře. V dalších ročnících je nabídka výrazně omezena pouze na akce zájmových kroužků, které se nacházejí při ZŠ. Přestože pozorujeme především znaky zákaznického přístupu, na explicitní otázku rodičům i učitelům, jak by definovali vzájemný vztah, hovoří strany o vzájemném partnerství. Vyučující Hana popisuje následovně. „*Konkrétně tuto rodinu, беру jako partnery, když je potřeba něco, oni mi to sdělí, když je problém, sdělí mi to. Zase*

naopak, mám pocit z nich, že přijmou, co říkám já. Mám pocit ze své strany, že je to ve vztahu partnerství.“ Objevujeme dvě protichůdné tendence, snahu přiblížit se ideálu vzájemné otevřené spolupráce a na druhé straně chování respondentů indikující převahu zákaznického přístupu. To dokládají také výpovědi rodičů, z kterých je patrné ujišťování se o dobré volbě školy. Matka Jakuba: *„Možná, že by bylo zajímavější zeptat se na jiných školách, protože tady to funguje dobře.“* Z naznačených výpovědí tak vyplývá jistá vztahová asymetrie, i když hovoří o vztahu partnerství, škola zde zůstává tou nadřazenou institucí, podle které se strukturuje život rodiny. To škola udává počet formálních setkání a způsoby zapojení rodičů doma i ve škole, po rodičích vyžaduje souhlas a podporu, kterou dávají najevo svým podpisem v žákovské knížce nebo ve sděleních. Není zde prostor, aby rodiče sdělení komentovali nebo s nimi dokonce nesouhlasili, takové jednání by znamenalo nerespektování autority školy. Rodiče sami aktivně nevytváří možnosti k častějšímu vstupování, čekají na výzvy školy, vzájemné kontakty považují za dostatečné. Zde je nutné zohlednit, že se jedná o rodiny, které se školou komunikují. Pro vyučující představují tyto rodiny „normu“, kterou srovnávají s ostatními rodinami. Tento fakt ilustruje výpověď vyučující Aleny: *„Mám tady jeden příklad, kdy rodiče nekomunikují, já jsem je ještě neviděla, neslyšela. Ona [žákyně] je teda bez problémů, má samé jedničky, ale přijde mi to trochu škoda. Tak jsem si říkala, že jestli teď nepřijdou, tak je nějak zkusím [kontaktovat].“* Tito nekomunikující rodiče v očích učitelů vystupují jako ti, kteří neprojevují zájem a dostatečně neplní rodičovské povinnosti a to i přestože žáci nemají ve výuce obtíže. Tyto povinnosti spojují vyučující právě s rozdělením odpovědnosti za výchovu a vzdělání. Problém představují také rodiče komunikující příliš. Tyto skupiny rodičů dostatečně nesaturují potřeby učitelů, zejména potřebu uznání jejich profesních, ale také osobních kvalit, o fenoménu personalizace budeme mluvit v následující části.

Další faktor, který se odráží v hodnocení školy je prostředí, konkrétně místo, kde se škola nachází. Nejde o samotnou lokalitu, zda je škola na vesnici nebo ve městě, ale o fakt, že se všichni vzájemně znají. Matka Jakuba na otázku, zda hraje roli v hodnocení školy umístění na vesnici, uvedla: *„Určitě hraje roli to, co tady bydlí za lidi.“* Samotní rodiče, považují znalost ostatních za pozitivní. Na druhou stranu se pro ně stává větším závazkem plnění povinností, protože jsou vystaveni z řad učitelů, ale i rodičů větší kontrole. Matka Tomáše: *„Já myslím, že moje okolí, lidi, s kterými se znám, že to řeší, že tam nebudou, že se to bude vědět, že ten třídní*

učitel ho zná, že si toho všimne vedení škol, jestli navštěvuje.“ „Tady třeba chodí rodiče už jen proto, že dítě změnilo místo školy, takže se jdou seznámit s učitelem, chtějí vědět, jak se to změnilo, jak dítě přestoupilo. Řekla bych, že se to víc řeší.“ Přesto nejvýznamnější a rozhodující faktor v hodnocení školy hraje osobnost třídního učitele, zejména na 1. stupni. Matka Šimona uvedla. *„Já si myslím, že záleží na osobnosti učitele. Zda si budou důvěřovat.“* Také učitelé zdůrazňují osobní stránku vztahu, vyučující Alena se vyjádřila: *„To, mě přijde dost potřeba, že i rodiče poznají toho učitele, učitel rodiče.“* Z těchto údajů vyplývá, obě strany vzájemné vztahy personalizují, nejedná se o vztah k nezávislé instituci, ale k osobě třídního učitelky/učitele či k osobě konkrétního rodiče.

Ústředním bodem, který obě instituce spojuje, zůstává především zájem o dítě-žáka/žákyni. V některých výpovědích byla tato tendence silně znatelná. Matka Jakuba: *„Já myslím, že je důležité, aby na prvním místě byl ten žák, to dítě, aby to nebylo jen o instituci. Jde o človíčka, aby to nespolkla byrokracie. Aby to působení na toho žáka bylo jednotný. Tady jde o výchovu, je důležité, aby se komunikovalo o té výchově.“* Matka Šimona definuje vzájemný vztah, jako vztah důvěry. *„Když svoje dítě, které mám ráda, svěřím na několik hodin škole, ráda bych věděla, že tam o něj bude dobře postaráno, že tam na něj nebudou mít vliv nějaké špatné zkušenosti, že tam nedostane nějaký špatný informace. Něco co by se přičilo mým výchovným zásadám, názorům.“* Rodiče vedle funkce vzdělávací připisují škole také funkci výchovnou. Přesto pro rodiče zůstává významné podílet se na rozhodování o školním životě dětí. Spolupráci se školou spojují s formou nabídky. Z výpovědi matky Jakuba zaznívá právě tato žádost. *„Jo, určitě nabídkou, aby zároveň nevnucovali, ale aby to nabízeli. Škola se ptá rodičů, nechá to na nich, aby se rozhodli.“* Matka Šimona zdůrazňuje tento princip v kontextu právní odpovědnosti. *„Na prvním místě jsou odpovědní rodiče za výchovu.“* Učitelé tento požadavek respektují a nabízejí rodičům možnost se do života ve třídě zapojit zejména prostřednictvím nabídky, která představuje možnost přijít se podívat přímo do výuky nebo se ve vyučování zapojit. Chybí zde možnost spolurozhodovat o náplni školního vzdělávacího obsahu nebo výběru kulturních, sportovních a jiných událostí. Rodiče tak nechávají obsah vzdělávání v kompetenci školy, pokud dítě řádně prospívá, necítí potřebu zasahovat. Učitelé cítí odpovědnost za oblast vzdělávání, především za výsledky, ale také poznávací motivaci žáků.

Každý z nich však za obsah komunikace považuje něco jiného. Jak jsme naznačili již výše, některé matky definují vztah přes morální hodnoty jako je důvěra, odpovědnost, otevřenost nebo upřímnost. Pro jiné stojí v základu vzájemná výměna informací, tedy informovanost o změnách, prospěchu, připravovaných událostech a problémech. Někteří rodiče vítají také širší informace, které se týkají výchovy jejich dítěte. Matka Jakuba uvedla: „*Za co jsem velice vděčná, jsou ty plakátky, na kterých jsou před školním velkými prázdninami kontakty na letní tábory.*“ Tuto informační dimenzi naznačují i učitelé. Vyučující Dana chápe komunikaci takto: „*Komunikace je vyloženě, že jsem s rodiči domluvená v reakci na známky, pokud se jim něco nelíbí, nebo když mají problém s domácím úkolem.*“ Na komunikaci je tedy možné nahlížet dvěma způsoby, jako na princip, na kterém stojí vztah mezi rodinou a školou a jako na výměnu informací. O jednotlivých komunikačních kanálech se zmíníme podrobněji v následující části.

3.4.2 Komunikační kanály

Mezi nejběžnější způsoby komunikace mezi rodinou a školou bezpochyby patří telefonní kontakt a kontakt prostřednictvím e-mailů. Přestože škola nabízí celou škálu komunikačních kanálů, od přímé účasti ve výuce, přes konzultace, osobní setkání, vzkazy prostřednictvím žákovské knížky a notýsku, až po webové stránky a nástěnky, rodiče se omezují především na tyto dva kanály. Také učitelé tyto způsoby preferují, zejména pro jejich časovou úsporu a možnost přímého jednání. Učitelka Hana popsala výhody následovně: „*Já sama osobně mám radši, když se to řeší hned, než když se to nechá čtrnáct dní a řeší se to až potom, když už dítě neví, proč se to stalo a já, jako učitel taky nevím slovo od slova, co se dělo. Takhle, když to má člověk v čerstvé paměti, tak je to lepší.*“ Výběr telefonního spojení je tedy také jistou formou ochrany, učitelům nabízí řešit vzniklou situaci ihned, navíc vyučující volají rodičům, kteří na to nejsou připraveni, rodiče zatím neměli možnost záležitost prodiskutovat s dítětem a nemají dostatek informací. Učitelé se dostávají do výhody, opět je to škola, kdo diktuje vzájemný kontakt a jeho formu. Při informování o zběžných událostech volí učitelé zápis do notýsků nebo žákovských knížek. Při řešení nějaké závažnější situace odesílá škola doporučený dopis rodičům, kde je zve na osobní schůzku. Rodiče oceňují na telefonním spojení především časovou úsporu, omezují tak někdy komunikaci se školou na formu SMS zpráv. Ta navíc umožňuje vyhnout se přímému kontaktu s učitelem, který může znamenat rozvinutí dalších

témat, zejména těch nepříjemných. Rodiče Davida se vyjádřili k formě SMS zpráv takto: „*Někdy funguje líp, když ráno napíšeš SMS, že nepřijde. Máš to písemně, to je lepší než volání. SMS vyjde rodiče levněji. Nezdržuje tě to, nepotřebuješ se vykecávat.*“ Upozorňují tak na fenomén tzv. kontaktu na distanc, o kterém se podrobněji zmíníme v další kapitole. Také učitelé tuto formu vítají.

Specifický zdroj informací tvoří na této škole tzv. Sdělení rodičům. To obdrží na začátku každého měsíce. Jeho obsah přibližuje matka Tomáše: „*Vychází sdělením rodičům, informace o akcích, o sběru, o třídních schůzkách, o změně placení obědů, kde se dozvedí o prospěchu, jakou formou to třídní bude dávat vědět, o předvánočních akcích. Takže to musejí rodiče podepsat, aby bylo jasné, že jsou obeznámeni.*“

Nejčastěji diskutovaný komunikační kanál představují v tomto případě rodičovské schůzky. Ty zde probíhají jednou za čtvrt roku klasickou formou, kdy je rodičům hromadně prezentováno, jakých výsledků žáci dosáhli, co je čeká a na co by se měli zaměřit. Následně probíhají individuální konzultace dle zájmu rodičů. Pro většinu rodičů je to mnohdy jediná příležitost během celého roku pro osobní setkání s vyučujícím, možná i to je důvodem, proč je tak často ve svých výpovědích zmiňují. Rodiči jsou schůzky vnímány, jako test projevení rodičovského zájmu, ať již o dítě nebo o školu samotnou, to patrně souvisí i s kontrolou okolí, jak jsme se zmínili již výše. Návštěva školy představuje především povinnost, i přesto rodiče uvádějí přínosy, které rodičovské schůzky obnášejí. Vedle informovanosti mezi ně řadí rodiče setkání s ostatními rodiči. Matka Šimona vypověděla: „*Je fajn, že vidím i ty ostatní, že by to rodiče měli vědět, s kým chodí děti.*“ Učitelé vnímají schůzky, jako příležitost osobního kontaktu, seznámení se s rodiči svých žáků a možnosti nejen informovat, ale také se vzájemně sbližovat, jak napovídá výpověď vyučující Aleny: „*To, mě přijde dost potřeba, že rodiče poznají víc toho učitele, učitel rodiče.*“

3.4.3 Normální je nekomunikovat

Také naše výzkumné nálezy potvrdily tendence rodičů příliš se v komunikaci se školou neangažovat. Osobní setkání rodičů s třídními učiteli se omezují na rodičovské schůzky pořádané jednou za čtvrt roku. Ve shodě s výše uvedenými poznatky, můžeme konstatovat, že je kontakt se školou vnímán spíše jako povinnost, potřeba, projevení zájmu, než běžná obvyklá událost. Pokud se setkání násobí, stojí za nimi řešení nějakých neobvyklých situací, nejčastěji problémů z oblasti vzdělání

nebo výchovy žáků. Alespoň tak je frekventovanější komunikace vnímána rodiči, ale i učiteli. Normální je zkrátka nekomunikovat. Ze strany učitelů můžeme pozorovat jistý ambivalentní přístup, přestože tvrdí, že se snaží být otevření a navazovat s rodinou spolupráci, v jejich chápání zůstává obraz navýšené komunikace s rodinou, jako odraz nějakých problémů. To hezky ilustruje výpověď učitelky Hany.: „*Oni vědí, že když je nějaký problém, i na začátku roku na rodičovských schůzkách, tak jsem jim říkala, že z mé strany není problém, když mají problém, jak mámy, tak tátové, se známkou, s tím co přineslo dítě ze školy, tak se se mnou můžou spojit, jak telefonicky, tak e-mailem.*“ V paralelní třídě učitelka Alena na otázku, jak se komunikace účastní matka Šimona, odpověděla: „*Maminka tady byla jednou na začátku roku, že mi přinesla potvrzení od lékaře, kvůli celoročnímu necvičení. Ale jinak nebylo nic potřeba.*“ Přijít do školy na konzultaci zkrátka není běžné. Vyučující explicitně vyjadřují snahu se s rodiči sblížovat a to i po stránce osobní, implicitně toto sblížování popírají. To opět platí u rodin, které obvykle komunikují. To znamená, komunikovat se musí, ale v jistých hranicích. Rodiny, které nekomunikují vůbec, jsou naopak vyzývány, aby se do komunikace zapojily. Ještě silněji reflektují toto téma ve svých výpovědích rodiče. I když se komunikace se školou s narůstajícím věkem snižuje a to napříč všemi kanály, jak jsme o tom mluvili výše, rodiče jsou s informacemi ze strany školy spokojeni. Nepožadují navýšení osobních setkání a neshledávají jako nedostatečné ani vymizení formálních akcí pro rodiče. Naopak na navýšení komunikace je pohlíženo jako na podezřelé chování, snahu o získání výhody nebo projev problémů. Matka Davida: „*Někteří rodiče vodí svoje dítě do školy ještě ve třetí třídě a každý ráno se jdou zeptat, co je novýho. To je asi opruz i pro učitelky.*“ Matka Tomáše: „*Ne, že bych si ráda nepokecala, ale zase mi je to trapný vůči dítěti, upozorňovat, že pořád něco řešíme, jak to má dítě, to bych nechtěla.*“ Matka Šimona: „*Nemám žádný problém, ale myslím, že kdyby nějaký byl, tak bych ho šla řešit.*“ Matka Jakuba: „*Kdyby byl nějaký problém, aby se [rodiče] shodli, prokomunikovali to.*“ Rodiče si nepřejí změnu frekvence komunikace ani změnu komunikačních platforem, přejí si změnu povahy informací. Tak jak se vyjádřila matka Tomáše: „*Já myslím, že je dobré když učitel napíše vlastními slovy hodnocení žáků, kde nenapíše jen známku.*“ Pro rodiče je důležité vědomí, že se mohou jít kdykoliv informovat. Nerozhoduje tedy počet informačních setkání, ale vědomí, že existuje možnost uskutečnit je.

3.4.4 Genderový rozměr v komunikaci se školou

V souladu s dosavadními výzkumnými nálezy se nám potvrdilo, že ženy přicházejí do škol častěji. Ve většině případů tedy komunikují se školou matky. Učitelka Hana vyjádřila poměr takto: „*Mám tady 22 dětí, z toho komunikuju s jedním otcem, ten je tady pravidelně.*“ V paralelní třídě se učitelka Alena vyjádřila podobně: „*Do školy spíš chodí maminky.*“ Jedná se především o třídní schůzky, konzultace, běžné povinnosti spojené se školní přípravou dětí. Důvody, které samy uvádějí, jsou často odrazem představ spojovaných s obrazem ženy, poukazují tak na projevy genderového řádu. Matka Tomáše vypověděla: „*Jinak pořád cítím, asi je to blbý, cítím, že matka je s dítětem doma, nevidím, jako něco zvláštního, že by měla někam jezdit, to spíš беру jako samozřejmost. U nás taky chodila mamka.*“ Matka Davida: „*O výchovu se zajímají víc, jsou to prostě matky. Byly s dítětem od mala, tak v tom pokračují.*“ Matka Jakuba: „*Maminky jsou od malička zvyklé s dětmi pracovat, mají bližší kontakt, jsou s nimi více doma.*“ Tuto skutečnost reflektují také učitelé a žáci. Jedním z faktorů, který se do rozdělení péče o dítě a s tím související komunikaci se školou promítá, je zaměstnání, obecně dělba práce. Od matek, které jsou na mateřské dovolené, se očekává, že budou zajišťovat komplexní péči o všechny děti. Otec, který chodí do zaměstnání, zajišťuje rodinu po stránce finanční, péče o děti představuje nadstavbu jeho povinností. Matka Tomáše na otázku, kdo se v rodině stará o školní docházku dětí, odpověděla: „*Já, no protože jsem doma na mateřský, tak to prostě mám pod kontrolou. Protože jsem doma, P. jezdí do práce dřív a je tam dlouho.*“ Péče o děti je navíc spojována s typem povolání. Od žen, které jsou učitelky, se očekává, že mají ke škole bližší vztah. Matka Tomáše se vyjádřila: „*Hraje roli, že tam spoustu lidí znám, takže nejdu do cizího prostředí.*“ Učitelka Alena o Tomášově rodině: „*Řekla bych, že tatínek je pracovníčně hodně vytížený, si myslím, že je to dané tím, že maminka je učitelka, takže má k té škole blíž. Myslím, že je to tím dané.*“ Nejen dospělí lidé řeší otázku zaměstnání, také žáci spojují komunikaci mezi rodinou a školou se zaměstnáním rodičů. Tomáš na otázku, kdo chodí na rodičovské schůzky, odpověděl: „*Mamka, protože taťka je v práci a mamka tomu líp rozumí.*“ Jako zdůvodnění uvedl: „*Za prvé si myslím, že základní školu učí víc mamky.*“ Zaměstnání v oboru učitelství tedy predikuje kompetence dané osoby k pohybu v prostoru školy. V našem výzkumném vzorku nebyli rodiče-učitelé-muži, proto můžeme pouze odhadovat, zda by se v případě otců-učitelů poměr v zapojení

do komunikace se školou změnil. Otázkou také zůstává, zda se později, když z mateřské dovolené odejdou do zaměstnání, poměr péče o děti a školu změní. Zatím jsou o tom matky přesvědčené, matka Tomáše: „*Je fakt, že až budeme v práci oba, tak se budeme dělit o práci jinak.*“

Otcové do škol přicházejí v případě, že matky doprovázejí na rodičovské schůzky, kulturní a sportovní akce nebo v situaci, kdy se řeší ve škole závažnější problém. Jedná se tedy o situace výjimečné, ať již pozitivní či negativní. Příchod otců do škol je spojen se situacemi, kdy otcové matky zastupují, nahrazují nebo doprovázejí. Tato situace nastává také v rodině při školní přípravě. Sami učitelé dokladují, že také většina podpisů v žákovských knížkách a sešitech patří matkám, jen občas jsou nahrazeny podpisy otce. To reflektují samotní žáci, Jakub na otázku, kdo se s tebou učí uvedl: „*Spíš mamka, ale když je mamka pryč, tak tatka.*“

Ze strany vyučujících je popíráno, že by na vstup otců znamenal demonstraci síly muže vůči vyučující ženě, na druhou stranu nám podávají důkaz, že genderový řád reflektují, když o tom uvažují v těchto kategoriích. Jako příklad nám poslouží výpověď učitelky Hany: „*Když přijde do školy otec, tak je to ve chvíli, když maminka je nemocná, není to vyloženě, když by byl nějaký problém, tak bych to řešila s matkou, když by se jí to nelíbilo, že by přišel otec, to ne. Není to tak, že by otec byl zastupující, když by to maminka nezvládla, aby bylo vidět to silnější, že je chlap.*“ Podobně to nahlízejí také rodiče. Matky popírají, že by otce do škol posílali v problémové situaci, ale z výpovědí můžeme usoudit, že s touto možností pracují nebo počítají. Matka Tomáše: „*Když má špatný vztah k třídnímu učiteli, že může manželka říct, na tebe víc dá, jdi ty. Když mají problémy a pořád to řeší máma a přijde jí, že si nesedli s učitelkou, že příště pošle manžela.*“ Matka Šimona: „*Záleží na situaci, možná kdyby byla nějaká negativní zkušenost, a to já jsem nikdy neměla.*“ Také otec Jakuba z otázky matky, zda by šel na rodičovskou schůzku, vycítil možnost uplatnit svou autoritu. Otec Jakuba: „*Záleží, v jaký je člověk náladě, jestli má bojovou. Někteří učitelé by taky potřebovali zprdnout.*“ Je zajímavé, že pokud aktéři uvažují o zkušenostech druhých, připouštějí, že se může jednat o akt demonstrace síly. Pokud hovoří o vlastních zkušenostech, tuto možnost popírají. Jedná se snad o obranný mechanismus? Nechtějí si připustit, že by byli schopni užít tyto nestandardní techniky k získání výhody v komunikační situaci, aby neohrozili vlastní sebepojetí. Pokud je komunikace poznamenána genderovou příslušností aktérů, profesionalita vyučujících ustupuje do pozadí. Vedle projevů genderových

stereotypů, můžeme pozorovat také utvrzování vlastní genderové identity. Otec Davida o volbě zástupce z rodiny na rodičovské schůzky, řekl: „*Když je paní učitelka hezká a má velká prsa, tak půjdu já, vždycky.*“ I když myšleno ve vtipu, značí tato výpověď tendence, hodnotit učitelky-ženy, podle vzhledu a sexuální přitažlivosti, ne podle profesní kvality. Podobně matka Jakuba otevřela téma, jak se muži cítí v prostředí školy, které je z velké části feminizované, když na otázku, zda se na rodičovských schůzkách objevují muži, řekla: „*Myslím si, že se tam občas nějaký skrývá.*“ Zda je vystupování ze strany mužů vůči škole potvrzením genderové identity, která je v ženském prostředí vnímána jako ohrožená, se můžeme jen domnívat. Lépe by nám tyto otázky osvětlil další výzkum.

Pokud se budeme zabývat vzájemnými preferencemi mezi ženami a muži v komunikaci, zjistíme, že i zde hraje roli gender. Na otázku, zda je pro učitelky-ženy příjemnější komunikovat s matkami nebo otci se nám dostalo rozdílných výpovědí. Učitelka Alena uvedla: „*Já myslím, že k nim [ženám] mám blíž, že jakoby tím pohlavím je to dané, že to opravdu vidíme víc stejně.*“ Obě vyučující se, ale nakonec shodují, že nejdůležitější zůstává fakt, že se komunikuje. Nakonec není významné, zda s mužem nebo ženou. Z pohledu rodičů se zdá být tato otázka zbytečnou, neboť upozorňují, že se na 1. stupni s vyučujícím-mužem ještě nesetkali. Ve svých úvahách, ale opět narážejí na genderové stereotypy. Matka Davida.: „*Mě asi s ženskou. Když řešíš problém, my zatím nic neřešili, mě by se líp mluvilo s ženou, většinou už mají děti a jsou mámy, víc se do toho dokážou...*“ Otec Davida dokončil: „*Asi to líp chápou, ty ženy, jejich děti taky zlobily.*“ Jako by otec naznačoval, že děti patří více matkám než otcům. Nakonec se shodují, že na pohlaví osoby zastupující rodinu nezáleží, daleko větší roli přisuzují komunikaci o školních záležitostech uvnitř rodiny samotné. To si uvědomují také učitelé. Učitelka Hana o rodině Jakuba „*Maminka [komunikuje], s tím, že když mi byl psán e-mail, tak tam bylo, že o tom doma s manželem mluvili, že tam nebylo, že by to psala sama za sebe.*“ Volba komunikačního kanálu se odvíjí především od situace a obsahu sdělení. Ve formálních sděleních škola oslovuje oba rodiče, při běžných situacích se třídní učitelé obracejí na rodiče, který jedná za rodinu obvykle. I v případě, pokud třídní učitelky preferují kontakt se ženami, obrací se na rodiče, s kterým jsou zvyklé komunikovat, tedy i na otce. Učitelka Hana vypověděla: „*Kontakt má člověk na oba a záleží na tom, jak je zvyklý komunikovat, když je dva roky zvyklý komunikovat s matkou, tak opravdu zavolá té matce.*“ Vyučující i rodiče si všímají, že

komunikace matek a otců se liší. Matka Jakuba: „*Ženy jsou většinou komunikativnější, muži bych řekla, jsou spíš přísnější, mají přísnější metr na ty děti, žena líp jedná, ale to je domněnka.*“ Rozdíly v komunikaci spojují s rozdílnými vlastnosti připisovanými mužům a ženám, opět často na základě genderových stereotypů. Matka Tomáše: „*Celkově mě přijde, že chlap nemusí dělat až tolik a děti ho berou, možná že to tím, že chlapi neřeší emoce až tolik. Máma přece jenom pořád porovnává, jak vychovává doma, co je ve škole. Ale nemyslím, že díky tomu jsou učitelé lepší pedagogové, to ne. Myslím, tím, že jich je málo, jsou pro děti vzácnost.*“ Učitelka Alena uvádí příklad komunikační situace ohledně učení syna s jeho otcem a matkou: „*Maminka vždycky říká: Jo, jo, jo, já vím, že se mu nechce, že je líný. Tatínek říkal: Mě přijde, že on se docela snaží.*“ Komunikaci vnímá jako rozdílnou, za přínosné považuje, když se účastní rodiče oba. „*Každého napadne něco jiného, to je vidět i tady, když jsme spolu mluvili.*“ Otec Davida se zmiňuje, že roli ve výběru osoby zastupující rodinu, může hrát také pohlaví dítěte. „*Podle mě taky záleží, jestli je to dcera nebo syn. Když tam chodí kluk, tak půjde otec.*“ Manželka dodává: „*Ale je to i tak, že chodí jedné holce jen tatínek. Já myslím, že je to hodně o tom čase, lidé hodně směřují.*“

Oblast zaměstnání tematizují rodiče i vyučující také ve výpovědích, kde se zmiňují o rodičovských schůzkách. Ty, jak jsme již uváděli, tvoří nejčastěji diskutovaný komunikační kanál. Na rodičovské schůzky chodí převaha matek, otcové tvoří zhruba jednu třetinu, přičemž někteří rodiče se dostaví v páru. Otec Davida komentoval návštěvu rodičovských schůzek těmito slovy: „*Otec, když přijde domů, tak to všechno zapomene, což je praktický pro děti. To vypustíš z hlavy, ona ti dá známky a hotovo.*“ Většina rodičů vnímá jako zbytečné účastnit se rodičovských schůzek v manželském páru. Jeden z důvodů představuje také organizace ze strany školy, kdy se pořádají schůzky pro všechny ročníky najednou. Rodiče, kteří mají ve stejné škole více dětí, jsou nuceni se rozdělit. Jsou také případy, kdy je matka postavena před volbu, vybrat si prioritní třídu. Ze strany rodičů je někdy pocíťována organizace jako špatná či neustále stejná. Matka Šimona uvedla: „*Uvítala bych nějakou anketu, co vyhovuje. My sem chodíme každý rok a je to pořád to samé.*“ Rodiče si nemyslí, že by se na rodičovských schůzkách řešily nějak závažné věci, nepřikládají jim až takovou váhu. To dokladují také výpovědi našich respondentů. Matka Tomáše: „*Pokud dobře komunikují matka s otcem mezi sebou, zažila jsem, že do školy chodí spolu, na rodičovské schůzky nebo na začátek roku, oba rodiče. To mi*

přijde trochu zbytečný. Myslím, že se tam neřeší až tak nutně životní věci, že by je nedokázal vyřešit jeden rodič.“ I přesto jsou rodiče, kteří jdou do školy oba. Jako možné důvody vidí matka Tomáše tyto: „Matka si nemusí být jistá v tom, že by rozhodla dobře, proto se chce poradit, že to oba rozhodnou, oba mají stejnou reakci od učitele, stejnou informaci. Za druhé, oba rodiče mají za střed vesmíru to dítě, že chtějí jít oba na rodičovské schůzky nebo za učitelem. Ted' jsem slyšela jednoho tatínka, že se dohadují, kdo půjde, protože dcera má dobrou paní učitelku, že jim dělá dobře, když slyší chválu na jejich dítě.“ Učiteli je příchod obou rodičů vnímán pozitivně. Učitelka Alena uvedla: „Myslím, že je vhodné, když to vidí oba rodiče, každý to vidí trochu jinak. Každého napadne něco jiného, to je vidět i tady, když jsme spolu mluvili.“ Jeden z faktorů, který se podílí na výběru osoby zastupující rodinu, je právě jejich zaměstnání. To si uvědomují učitelé i rodiče. Učitelka Hana přičítá tomuto faktoru velký význam: „Já si myslím, že je to hodně o zaměstnání těch rodičů, když pracují na směny, tak je jasné, že přijde tatínek, který směnu nemá, než maminka, která si musí vzít propustku.“ Podobně nahlízejí také rodiče Davida: „Jak to komu vyjde s prací. Já myslím, že je to hodně o tom čase, lidé hodně směnují.“ Zároveň se shodují, že v případě důležité události si udělají čas oba. Na otázku pro otce, co by je do školy přilákalo, odpověděl tatínek Jakuba: „Když to bude povinný, tak jo. Proč bych někam chodil, když nemusím.“ Otec Davida vypověděl: „Když to bude potřeba, tak tam půjdu, když ty nemůžeš, tak já půjdu, když se dohodnem, tak mě to nevadí, tam jít.“ Otec Jakuba dokonce přiznává, že jako přínosné by vnímal, kdyby se pojaly, jako kulturní událost s občerstvením. Učitelé přiznávají, že na faktu, že otcové chodí do škol v menší míře nic moc měnit, nelze. Důležité pro ně zůstává, aby rodina udržovala se školou kontakt, kdo to obstarává, je jedno. Učitelka Hana vypověděla: „Jsem vděčná za to, že ten zájem o dítě tam je. Záleží na tom, aby se hlavně někdo ozval.“

Na otázku, jsi radši, když jde do školy mamka nebo tat'ka, žáci podávali různé výpovědi. Jakub: „Je to jedno.“ Tomáš: „Asi mamka“ David: „Táta.“ Šimon: „To je jedno, asi táta.“ Je možné, že žáci kalkulují s vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi, které svým rodičům přiznávají, v nich hraje významnou roli také gender. Pokud srovnáme tyto závěry s tím, co o rodičích žáci vypověděli, mohou nám prozradit, jak žáci na tuto problematiku nazírají.

Jakub vypověděl, že do školy chodí častěji matka, ta se s ním také učí a kontroluje jeho výsledky. Když není doma, otec ji zastupuje, ten si s ním také povídá o školních zážitcích. Maminky vidí Jakub jako hodnější, tatínky jako přísnější.

Tomáš uvedl, že mamka se s ním učí, kontroluje jeho výsledky a také chodí na rodičovské schůzky. V případě potřeby se škola, dle Tomáše obrací na matku, protože otec je v práci a matka je více kompetentní, neboť jak uvedl: „*Mamka tomu asi víc rozumí.*“ V případě potřeby by věci do školy donesla mamka, také by s ním vyráběla přáníčko. Otec by, podle jeho názoru šel do školy, pokud by se se spolužáky prali a něco rozbili, také by mu pomáhal vyrábět do školy pravěkou zbraň.

David vypověděl, že běžné záležitosti zařizuje mamka, učí se s ním a kontroluje jeho žákovskou knížku. Škola by se dle Davida obrátila spíše na tátu. Taťka by mu doma pomáhal vyrábět pravěkou zbraň a nabrousil by mu brusle. Mamka by mu přinesla potřebné věci do školy a namalovala s ním přání.

Šimon řekl, že v případě potřeby se škola obrátí na tátu, protože zde pracuje. Ten se s ním také doma učí. Mamka zase chodí na třídní schůzky. Taťka by s ním doma vyráběl pravěkou zbraň a nabrousil by mu brusle. Mamka by mu pomáhala vyrábět přání.

Je zřejmé, že genderový rozměr zasahuje také do vnímaných charakteristik rodičů jejich dětmi, přestože doma nikdy žádnou pravěkou zbraň žáci nevyráběli, všichni předpokládali, že by jim pomáhal právě otec. Vedle výroby zbraně, je otec způsobilý k řešení témat týkajících se opravy nástrojů nebo k řešení situace, která by vznikla následkem rvačky. Naopak s výrobou přáníčka by jim pomáhaly matky, ty by také obstarávaly výbavu do školy. Můžeme si všimnout, že odpovědi, na otázku, jsi radší, když jde do školy mamka nebo taťka, souvisí jednak s podanou charakteristikou, ale také s aktuálním skutečným stavem. Žáci podávají o komunikaci mezi rodinou a školou stejné informace, jako jejich rodiče a třídní učitelky. Oblast komunikace mezi rodinou a školou se jich dotýká nejen formálně, ale také v rovině osobní, jako prožívaná osobní charakteristika.

3.5 Srovnání a diskuze

V této části se pokusíme odpovědět na výzkumné otázky, shrnout hlavní zjištění a provést jejich srovnání v rámci případových studií. Nejprve budeme porovnávat výpovědi respondentů v rámci rodin, dále přistoupíme k porovnání dat

získaných od vyučujících a na závěr se pokusíme srovnat výpovědi těchto skupin navzájem. K oddělenému srovnání institucí přistupujeme, protože jsme si vědomi odlišností v jejich funkcích, které mají zásadní dopady na život dětí. Tato srovnání doplňují tabulky ilustrující čtyři hlavní oblasti a jednotlivá podtémata, která vnášeli do případových studií jejich aktéři. V druhé části přistoupíme k diskusi našich zjištění se současnými poznatky z oblasti vztahů a komunikace mezi rodinou a školou.

3.5.1 Srovnání v rámci případových studií

Náš výzkum potvrdil, že rodiny jsou v komunikaci se školou převážně zastoupeny matkami. Můžeme, ale pozorovat rozdíly v zapojení otců a to i přesto, že soubor vykazoval značnou homogenitu, jednalo se o školně úspěšné syny, jejichž rodiny se školou komunikují. Z výzkumu vyplynulo, že tyto rozdíly pramení také z odlišného definování vzájemného vztahu mezi rodinou a školou a z koncepce rozdělení odpovědnosti.

První rodinu zastupovala v rozhovoru matka Jakuba, která spatřuje v základu dobrého vztahu mezi rodinou a školou upřímnost a především snahu o dobro žáka. Výběr osoby zastupující rodinu spojuje s tradiční rolí matky jako pečovatelky a vlastnostmi připisovanými ženám, podobně také jejich syn preferuje komunikaci matek, neboť je shledává jako „hodnější“. Otec by se komunikace účastnil více, pokud by to po něm škola vyžadovala, volba se podřizuje autoritě školy. Výběr osoby zastupující rodinu je tak dán pohlavím, respektive genderovými rolemi (tj. vlastnostmi s pohlavím ženy spojovanými na základě kulturních představ). Matka připouští, že zapojení otce do komunikace je dáno situací, závažnější problémy tedy řeší oba.

V rodině Davida se komunikace se školou účastní převážně matka, otec ji, ale často zastupuje. Primární odpovědnost zůstává na matce, otec vystupuje v roli náhradníka. V základu vzájemného vztahu shodně spatřují dobrou informovanost. Oba rodiče jsou přesvědčeni, že výběr osoby zastupující rodinu se odvíjí především a jedině od časových možností rodičů, které jsou dané jeho zaměstnáním. I to je důsledkem genderového řádu, který předpokládá větší angažovanost mužů ve veřejné sféře a nerovné rozdělení domácích prací. Zda je rodina zastupována matkami nebo otcem se pro ně stává nepodstatné, pokud rodina hovoří o školních záležitostech mezi sebou, přesto matka připouští, že lépe se jí hovoří se ženami. Ty jsou, také podle

názoru otce, kompetentnější porozumět problémům s výchovou dětí. Opět vycházejí z předpokladů genderové role. Otec zmiňuje také pohlaví dětí, tj. za syna bude pravděpodobně jednat spíše otec. I tato rodina ve svých výpovědích reflektuje genderový řád.

Rodina Tomáše je v komunikaci se školou zastoupena výhradně matkou. V základu vztahu pro ni stojí informovanost nejen o žákovi, ale také o celkovém dění na školní půdě. Zastupování rodiny matkami bere jako samozřejmost, osobu matky spojuje s rolí pečovatelky a osobu otce s rolí živitele. Také syn Tomáš preferuje vstup matek, které vidí jako kompetentnější osoby, protože právě ženy jsou také častěji vyučujícími. To je spojeno s představou, že komunikace probíhá jednodušeji, je-li genderově homogenní. Matka upozorňuje také na faktor zaměstnání a časové možnosti rodičů. Podobně nejvýznamnější úlohu připisuje komunikaci uvnitř rodiny, a to nejen mezi manželi, ale také komunikaci o školních záležitostech s dětmi. Připouští, že vstup otců předznamenává výjimečnou situaci. Účastnit se školního dění v páru jí připadá zbytečné a neefektivní.

Rodina Šimona je v komunikaci se školou zastoupena matkou i otcem, podle slov všech aktérů se jedná o rovnocenné zastupování. To je z velké části ovlivněno prací otce ve školní jídelně, který je tak v každodenním kontaktu s vyučujícími a je bezprostředně informován o novinkách. Nicméně matka navštěvuje rodičovské schůzky a vyřizuje domácí přípravu. Z formální komunikace, otec obstarává pouze výjimečný kontakt s třídní učitelkou. V základu vztahu mezi rodinou a školou vidí matka upřímnost a odpovědnost, na výběru osoby zastupující rodinu, podle jejího názoru nezáleží, rozhodující faktor hraje opět komunikace uvnitř rodiny samotné. Připouští, že roli ve výběru osoby zastupující rodinu může hrát také aktuální situace.

Podobně jako v jiných výzkumech, také nám se potvrdilo, že vstup matek do škol je spojen s běžnými událostmi, naopak otcové přicházejí do škol v situacích výjimečných, ať již v pozitivním, nebo negativním významu. Ve výběru osoby zastupující rodinu, bude hrát roli právě situace, tedy za jakým účelem vstupuje rodič na půdu školy. Muži přicházejí v případech, že matky zastupují, doprovázejí nebo pokud situace vyžaduje rodiče oba. V takových momentech se jedná především o řešení závažnějších.

Pokud se zaměříme na výběr komunikačního kanálu, nepozorovali jsme významné rozdíly mezi výběrem ze strany matek, ani otců, obě strany preferují

telefonní nebo e-mailové spojení. Toto zjištění však může být ovlivněno obecně nižším zastoupením otců v komunikaci se školou v našem výzkumu.

Dalším faktorem, který se na volbě aktéra zastupující rodinu může podílet, jsou jeho kompetence. Zda rodič ovládá adekvátní nástroje, které mu umožní se ve škole pohybovat, efektivně komunikovat a porozumět obsahu vzdělávání. V našem výzkumu jsme zjistili, že u matek, které jsou zároveň vyučujícími, se předpokládá, že rodinu budou zastupovat právě ony, stejně jako se předpokládá, že odborné střední školy bude navštěvovat rodič, který oboru rozumí lépe. Do vzájemných vztahů proniká osobní rovina, vlastnosti a znalosti aktérů.

Je zajímavé, že přestože se jedná o rodiny, které komunikují se školou pravidelně a podle názoru vyučujících v dostatečné míře (tj. jedná se o bezproblémové a spolupracující rodiče), jejich přímé kontakty se omezují na rodičovské schůzky a setkání v případě nemoci žáka za účelem vyzvednutí úkolů. Vstup rodin do školního života je značně omezen a děje se především formou rodičovské angažovanosti ve školní přípravě, o aktivním vytváření příležitostí pro komunikaci se školou ze strany rodičů nemůže být řeč. Škola se dostává do pozice autority, která diktuje četnost a způsoby zapojení, rodiče tyto výzvy přijímají a souhlasí s nimi, respektive nesnaží se je měnit. Jaké strategie tedy rodiče vůči škole uplatňují? Domníváme se, že se tak děje několika způsoby, které se odvíjí právě od komunikace a vztahů uvnitř rodiny samotné. Rodiče často využívají samotné děti, které staví do role prostředníků. Neuvědomují si přitom, že děti mohou obsah sdělení interpretovat různými způsoby. Nebo naopak uvědomují, ale svým dětem věří, že nebudou lhát příliš nebo jim chtějí dopřát „svobodu“, aby mohly zakusit samostatnost bez neustálé kontroly. Rodiny se přestávají snažit vstupovat na půdu instituce školy. Místo toho se snaží vyjednat spolupráci s konkrétním učitelem. Vztahy nabývají osobních kvalit. Za účelem získání výhody v tomto procesu vyjednávání, volí rodiče někdy také méně standardní strategie, mezi ně patří právě strategie genderové.

Respondenti explicitně nepotvrdili, že by vstup otců do škol nutně znamenal demonstraci síly, ovšem na druhou stranu vyjádřili názor, že s touto možností počítají (je to pro ně představitelný scénář, nicméně osobní zkušenosti s ním nemají). Využití genderové strategie pro získání výhody, můžeme pozorovat také v situaci volby ženy zastupující rodinu pro komunikaci s vyučující-ženou. Matky přiznávají, že se jim lépe hovoří s ženou a očekávají, že také žena-vyučující preferuje

komunikaci s matkami-ženami, což se nám potvrdilo. Roli tedy může hrát také pohlaví osob, nejen vyučujících a rodičů, ale také dětí. Rodiče se zamýšlí nad možnostmi, že za syny pravděpodobněji jedná více otec. Nám se však ukázalo, že vstupy otců u synů jsou minimální.

Nyní přejdeme ke srovnání dat, která vyplynula z rozhovorů s vyučujícími. Případové studie se účastnily dvě učitelky-ženy. Vyučující Hana za základ vztahu mezi rodinou a školou považuje vzájemné informování, které se týká prospěchu, problémů či obsahu výuky. V naprosté většině komunikuje s matkami. Mezi preferované komunikační kanály řadí telefonní kontakt, e-mail a vzkazy prostřednictvím žákovských knížek. Jednou za čtvrt roku pořádá rodičovské schůzky, mimo to nabízí rodičům možnost přijít se podívat přímo do výuky. Nepovažuje za důležité, zda je rodina v komunikaci zastupována matkami nebo otci, důležité pro ni je, zda rodina komunikuje alespoň nějakým způsobem. Mezi faktory, které vedou k výběru osoby, řadí především zaměstnání a časové možnosti rodičů. Vstup otců do škol spojuje se zastoupením matek v případě nemoci nebo v případě doprovázení matek. Popírá, že by vstup otců do škol byl spojen s problémovými situacemi, tak aby otec demonstroval sílu. Přestože vyučující Hana nedeklaruje rozdíly v komunikaci mezi muži a ženami, je zřejmé, že si je těchto rozdílů vědoma.

Vyučující Alena v komunikaci mezi rodinou a školou spatřuje možnost k navázání úzké spolupráce, kde jednotliví aktéři vystupují také v rovině osobní. Potvrzuje, že do školy chodí spíše matky, otcové přicházejí ve výjimečných případech. Vstup otců do škol by považovala za přínosný, ale uznává, že důležité zůstává, že komunikace probíhá. Není tedy důležité, kdo za rodinu vystupuje, zda otec nebo matka. Za významný faktor, který se odráží ve volbě komunikátora, považuje pohlaví. Roli matky spojuje s obrazem pečovatelky, ženy vidí jako kompetentnější osoby v péči o dítě. Také přiznává, že raději hovoří s matkami, neboť si myslí, že jí lépe porozumí. Komunikaci ze stran otců a matek shledává rozdílnou, za nejvhodnější považuje, pokud se dostaví rodiče oba.

Obě vyučující se shodují, že i přes určité preference v pohlaví navazují kontakt s rodičem, který za rodinu vystupuje obvykle. Rodiny, které se účastnily našeho výzkumu, jsou učiteli považovány za „normu“. Takto by podle jejich názoru měla probíhat vzájemná komunikace. To znamená, že rodiny, které komunikují nad tuto normu nebo pod tuto normu jsou učiteli vnímány jako problémové. Četnost

kontaktů s uvedenými rodinami hodnotí jako adekvátní situaci. Jak jsme zjistili, vyučující požadují vzájemné sblížení na bázi spolupráce, ale nechť se sblížíť nepřipíší. Rodiče, kteří vystupují vůči škole, jako „snaživý“ nebo naopak „špatný“, ohrožují jejich profesní identitu.

Ze vzájemného porovnání vyplývá, že učitelé i rodiče definují vztahy mezi rodinou a školou podobným způsobem. Rodiče hovoří o tom, že ideální škola je taková, která je čitelná a která ctí dobro či zájem dítěte. Učitelky mluví o tom, že ideální je rodina, která dává najevo zájem o dítě a přijímá pravidla nastavená školou. V obou institucích je tedy podstatné „rozumět si“, „řídít se stejnými pravidly“, „vyjít si vstříct“, což podle nich jde snadněji mezi ženami. Převahu matek v zapojení do komunikace se školou reflektují všechny strany, přičemž ani jedna strana neshledává za podstatné, zda se komunikace účastní právě matek nebo otec. Rodiče přikládají větší váhu komunikaci uvnitř rodiny a pro vyučující je zase důležitější, že komunikace probíhá alespoň nějakým způsobem. Přestože řadu z uvedených faktorů aktéři nevnímají jako projev genderových stereotypů, neboť vmezežují další faktory, jako je čas nebo pochopení pro děti, můžeme pozorovat, že pramení právě z genderového řádu. Nyní se pokusíme o závěrečné shrnutí, které ukáže, kde všude je možné tyto projevy pozorovat.

Rodiče i učitelé uváděli, jako rozhodující faktor ve výběru osoby zastupující rodinu, zaměstnání a z něho vyplývající časové možnosti. I zde se projevuje genderový řád, který předpokládá větší angažovanost mužů v pracovní sféře a nerovné rozdělení domácích prací. Zapojení matek je často zdůvodňováno pohlavím, respektive genderovými rolemi (tj. vlastnostmi s pohlavím ženy spojovanými na základě kulturních představ). Projevy genderových stereotypů můžeme pozorovat také na úrovni komunikace. Rodiče i učitelky byly přesvědčené, že genderově homogenní komunikace je jednodušší a čitelnější. Respondenti explicitně nepotvrdili, že by vstup otců do škol nutně znamenal demonstraci síly, ovšem na druhou stranu vyjádřili názor, že s touto možností počítají. Rodiče mohou využívat nerovného postavení žen a mužů, aby dosáhli výhody. Jak jsme již několikrát zdůraznili, pokud je k vyučujícím přistupováno na základě genderové příslušnosti, jejich profesionalita ustupuje stranou. Matky předpokládají, že pokud bude situace přítomen otec, situace „v očích“ žáka získá na vážnosti a významu. Výzkum tento předpoklad potvrdil. Ze strany žáků je skutečně reflektována autorita vůči otcům. Poslední faktor tvoří kompetence aktérů, které je opravňují k pohybu v instituci

školy. Ty často souvisí také se zaměstnáním rodičů, mohou být ale připisovány také na základě genderové příslušnosti, tj. jako charakteristiky plynoucí z genderových stereotypů.

Následují tabulky, které ilustrují provedené srovnání. Jedná se o čtyři tabulky, které odpovídají čtyřem hlavním oblastem výzkumu. U každé tabulky lze vysledovat, jaká podtémata vnášeli do jednotlivých oblastí samotní aktéři.

Tabulka 1: Vztah rodiny a školy

Vztah školy a rodiny	případ 1 Jakub	případ 2 David	případ 3 Tomáš	případ 4 Šimon
1. podtéma obecná definice	otevřenost a upřímnost, jednota v působení, na 1. místě je žák	vzájemná informovanost - co se děje	vzájemná informovanost - prospěch, akce, problémy	důvěra, odpovědnost, že se nebude přičít výchovným zásadám
2. podtéma konkrétní způsob	kontakty na PPP, LT, nabídka, výběr, plakáty	spolupráce zahrnuje jídelnu, sběr, podílení se	slovní hodnocení žáka navíc	osobní kontakt, možnost podílet se na rozhodování
3. podtéma odlišení dvou institucí	škola jako komplex, rodina jako úzký kruh, povinnost	škola je jídelna, družina, kroužky	škola je komplex, rodina úzký kruh, zájem, svědomí	záleží na rodině, jak to mají doma nastavené
4. podtéma faktor, který se promítá	hraje roli, co tady bydlí za lidi	vesnice, všichni se znají	znají se, jdou se seznámit, kontrola rodiči	osobnost učitele, vzájemná důvěra
5. podtéma faktor, který se promítá	povaha učitele, vlastnosti osob	rozvedení rodiče, zda rodina komunikuje	komunikace uvnitř rodiny - je jedno kdo obstará	komunikace s dětmi uvnitř rodiny

Tabulka 2: Komunikační kanály

komunikační kanály	případ 1 Jakub	případ 2 David	případ 3 Tomáš	případ 4 Šimon
1. podtéma nejčastěji využívané	e-mail, telefon, notýsek	e-mail, telefon, notýsek, sdělení pro rodiče	telefon, úkol navíc vysvětlení v notýsku, sdělení rodičům	e-mail, telefon, sdělení rodičům
2. podtéma co preferují	plakátky	SMS, hlasová schránka	slovní hodnocení	individuální rozhovor
3. podtéma třídní schůzky	šel by rodič sám, ve dvou zbytečné	šel by sám, jak to komu vyjde s prací, přijdeš řekne a jdeš, otec zapomene, než přijde domů	očekává se, že jde, kontrola z okolí, seznámení s uč., oba je zbytečné, neřeší se důležité věci, slyší chválu, chtějí se poradit	informace, pořád je to samé, ale vnímáno jako přínosné, chce poznat ostatní rodiče
4. podtéma názory	kulturní událost, povinnost	vánoční besídka MŠ, akce pro rodiče	častěji by bylo moc	anketa o rodičovských schůzkách

Tabulka 3: Normální je nekomunikovat

normální je nekomunikovat	případ 1 Jakub	případ 2 David	případ 3 Tomáš	případ 4 Šimon
1. podtéma Jak pociťují komunikaci	povinnost	zájem mají sami, potřeba, povinnost	očekává se to- povinnost, svědomí, zájem	v případě negativní situace se k. mění
2. podtéma faktor, který se promítá	otec, když bude povinné, tak půjdu	otec, když bude potřeba, půjdu	učitel není povinen každému volat	nemám problém, ale kdyby nějaký byl
3. podtéma faktor, který se promítá	oba bychom řešili, kdyby byl závažnější problém	když je něco nutně potřeba, je kam se dovolat	trapné vůči dítěti, upozorňovat, že pořád něco řešíme	kdybych měla problém, že mám možnost jít se zeptat, udělají si čas
4. podtéma faktor, který se promítá	chodím jen, když musím	nezdržuje tě to, nepotřebuješ se vykecávat	problémovější, tak by to mělo být intenzivnější	vyříkám si to s dětmi, nebylo potřeba

Tabulka 4: Genderový rozměr

genderový rozměr	případ 1 Jakub	případ 2 David	případ 3 Tomáš	případ 4 Šimon
1. podtéma ženy	maminky jsou zvyklé, bližší kontakt má matka	víc řeknou mámě, dané, výchova	u nás taky chodila mamka, samozřejmost	vyráběla by přání
2. podtéma muži	otec by chodil, kdyby to bylo povinné, taky by potřebovali „zprdnout“, muži se skrývají	otec soutěží, vozí děti, věci na TV, platby, brousil by brusle, vyráběl zbraň	chlap nemusí dělat až tolik a děti ho berou, vyráběl by zbraň, když se něco rozbije, řešil by otec	otec by vyráběl zbraň, syn raději dělá úkoly s otcem, muže nepotkala
3. podtéma rozdílné vlastnosti, které se promítají do komunikace	ženy jsou komunikativnější, lépe jednájí, otcové přísnější, mamky hodnější	matka - lépe se mi mluví s ženou, mají děti, jsou mámy, vžití, jejich děti taky zlobily	neřeší emoce, jsou vzácnost, máma porovnává, co je ve škole	jsem přísnější,
4. podtéma faktor, který se promítá	genderové stereotypy	o výchovu se víc zajímají, jsou to prostě matky, podle pohlaví dítěte	jsem na mateřské, takže to mám pod kontrolou	máme to vyrovnaně
5. podtéma zaměstnání, dělba práce	kontroluji já, ale závažnější musí zkontrolovat také tatínek, zastoupení	otec vydělává peníze, jak to komu vyjde s prací	pracuje ve škole, pohybuje se tam, zná prostředí, tím je to dané, mamka tomu víc rozumí - ZŠ učí	otec pracuje v jídelně, tím je to dané, zastupujeme se

3.5.2 Diskuze se současnými poznatky

Také v našem výzkumu se setkáváme se sentimentalizací instrumentálního, tak jak o tomto jevu hovoří Montandonová (Montandonová in Štech, 1997). Vztahy nabývají afektivních kvalit, učitel přestává být vnímán jako neutrální zástupce instituce, ale do vzájemného vztahu proniká také rovina osobní (obě strany hovoří o potřebě „seznamovat se“). Na druhou stranu se nám ve výzkumu prokázalo, že učitelky ani rodiče se nechtějí sblížovat až tolik. Komunikace musí probíhat v určitých vymezených hranicích, v rámci těchto hranic je možné se také sblížovat v rovině osobní. Přestoupí-li však rodiče tyto hranice, je na ně pohlíženo jako na problém, v očích učitelů získávají nedostatky. Tyto hranice souvisí také s vymezením koncepce odpovědnosti. Kellerhars a Montandonová (Kellerhars, Montandonová in Štech, 2004) spojili rozdělení odpovědnosti mezi rodinou a školou s výchovnými úkoly. Přičemž zjistili, že oblast předávání poznatků je podle rodičů výhradním posláním školy. Jako nejkontroverznější se ukazuje oblast ideově formativní funkce

školy, která rozděluje rodiče na dvě skupiny. Jedni považují oblast morální výchovy ve škole za nepatřičnou, druzí se domnívají, že rozvíjení kreativity, umělecké citlivosti a vkusu je úkolem školy. Oblast praktických poznatků a dovedností přiřazují rodině. Rodiče se v našem výzkumu přiklánějí ke skupině rodičů, která vyučujícím vedle odpovědnosti za oblast předávání poznatků, přiznává částečně také odpovědnost za morální výchovu, přesto si vyhrazuje právo tento proces kontrolovat. Vyučující se cítí primárně odpovědní především za výsledky žáků.

Z analýzy dat vyplynulo, že také tento výzkum potvrzuje tezi „Normální je nekomunikovat“ (Viktorová, Štech, 2001). Pokud je vše v pořádku, není třeba komunikovat. Rodiny, které se školou navazují příliš časté kontakty i přestože jejich děti nemají žádné problémy, jsou učiteli vnímány negativně. Komunikovat často se vymyká normě. Zde bychom mohli opět upozornit na hlasy, které požadují, aby se mezi školou a rodinou zachovala jistá distance (Charlot in Kolláriková, Pupala, 2001). Přes snahy stran pedagogických přístupů je komunikace mezi školou a rodinou omezena na minimum.

Ve shodě se Smetáčkovou (2004) můžeme uvést, že ačkoli má instituce školy tendence vystupovat jako univerzální, neutrální a asexuální/agenderová, je ve skutečnosti ovlivněná genderovou příslušností jejich aktérů. Pokud porovnáme výsledky výzkumu s dotazníkovým šetřením, které provedla Čašková (2012) zjistíme, že uvedené nálezy se značně shodují. Jako nejzajímavější shledáváme, že z výzkumu, který provedla Čašková, vyplynulo, že vyučující prvního stupně popírají, že by vstup otců do škol znamenal demonstraci síly. Tato teze se potvrdila také nám. Zároveň se však v jiných položkách vyjadřují, že otcové přicházejí do škol v 80 % v případě konfliktních situací. V našem výzkumu se nejednalo přímo o konfliktní situace, ale o případ, kdy respondenti uvažovali, že taková situace nastane. I v našem výzkumu se vyjádřili ve smyslu, že takové situace by řešil právě otec. Pokud ve škole vystupují aktéři na základě genderové příslušnosti, profesionalita, která je a priori neutrální, vyučujících ustupuje do pozadí (Smetáčková, 2004). Rodiče jsou si genderového rozměru vědomi a často na něm také staví.

4 ZÁVĚR

Je zajímavé se zamyslet, jak relativní pojem představuje svoboda. V kontextu tohoto pojmu nás nepřestává překvapovat, jak je naše jednání a chování ovlivněné sociálními strukturami, které nás obklopují. Také komunikace mezi rodinou a školou neprobíhá zcela svévolně, ale pod vlivem představ a očekávání, jak dokládá také náš výzkum. Ty se týkají nejen vymezení funkce školy a rodiny a jejich vzájemného vztahu, ale také genderu. V rámci našeho výzkumu, jsme měli možnost, přesvědčit se, jak různí aktéři uvažují o sobě a svých komunikačních partnerech prostřednictvím genderových rolí. Aniž by si to uvědomovali a aniž by to prožívali jako subjektivně nepříjemné. Je na místě se ptát, nakolik je v takových případech lidská „svoboda“ svázána genderovými stereotypy.

Tento výzkum potvrdil, že zapojení matek a otců do komunikace obnáší jisté rozdíly, přičemž v komunikaci zůstává převaha matek. Zároveň prokázal, že komunikace žen a mužů je vnímána odlišným způsobem. Vyučující i samotní rodiče dokládají, že větší zapojení otců by uvítali. Předpokládají, že komunikace by nabyla nového rozměru. Jak tedy přilákat otce do škol? Odpovědi na tyto otázky by nám přinesla nová studie, jejíž součástí by se staly rodiny takové, kde komunikují převážně muži. V jejím světle bychom mohli objasnit, jakými způsoby aktéři překonávají genderové stereotypy a budují genderově rovné vztahy s vyučujícími.

Jako autorka práce chci shrnout své zkušenosti týkající se komunikace mezi rodinou a školou. Důležité přitom je, že vedle studia psychologie se věnuji také oboru učitelství. V rámci pedagogických praxí jsem měla možnost nahlédnout do řady škol a sledovat, jak kvalita komunikace mezi rodinou a školou ovlivňuje život dětí. Nejen ve smyslu jejich školní úspěšnosti, ale také životní spokojenosti. Považuji za přínosné rozkrývat faktory, které se podílí na komunikaci a jejich popisem přispívat k lepšímu vzájemnému porozumění mezi těmito dvěma institucemi.

SEZNAM LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

ČAŠKOVÁ, B. *Matky a otcové v komunikaci se školou*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie, 2012. 94 s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Irena Smetáčková PhD.

DAVID, E., M., *Parents, gender and education reform*, 1. published. Cambridge: Polity Press 1993. 265 s. ISBN 0 7456 0636-9.

DEVITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.

GAVORA, P., *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KIMMEL, M., S. *The gendered society*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2004, 344 s. ISBN 0-19-514975-0.

HAYES, N., *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-7178-198-3.

HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HILL, G., *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 283 s. ISBN 80-7178-641-1.

JARCHOVSKÁ, L. *Školní třída pod genderovou lupou*, Sociologický časopis, Praha: Sociologický ústav, AV ČR, 2009, Vol. 45, No. 4, s. 727 – 752.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA. B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAŘÍKOVÁ H., *Když dva dělají totéž...*, Výzkum, rovné příležitosti, gender, Praha: 2007, Vol. 8, No. 2, s. 82 – 87.

MAŘÍKOVÁ H. *Pečující otcové: Příběhy plné odlišností.* Sociologický časopis/Czech Sociological Review, Praha: Sociologický ústav, AV ČR, 2009, Vol. 45, No. 1, s. 89 – 113.

MORAVCOVÁ – SMETÁČKOVÁ, I., *Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy,* Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2004, LVI, č. 4. s. 406 – 416. ISSN 0031-3815

MYERS, D., G., *Social psychology.* 10 vyd. New York, NY: McGraw-Hill, c2010, 610 s. ISBN 978-0-07-337066-8.

OAKLEY, A., *Pohlaví, gender a společnost.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika.* 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

RABUŠICOVÁ, M., *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu)* Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2004, LVI, č. 4. s. 327 – 341. ISSN 0031-3815

RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ K., *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty,* Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2003, LIII, č. 2. s. 141-151. ISSN 0031-3815

RABUŠICOVÁ, M., TRNKOVÁ, K., ŠEĐOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., *O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací,* In sborník prací FF Brněnské univerzity U8, 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně 2003. 170 s. ISBN 80-210-3120-4

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., *Škola a /versus/ rodina,* 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6

RENZETTI, C. M., CURRAN. J. D., *Ženy, muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

ŠTECH, S., *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí*, Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2004 (A), LVI, č. 4, s. 374-387. ISSN 0031-3815

ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I., *Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*, In „Co se v mládí naučíš...!“ *Zpráva z terénního výzkumu, Pražská skupina školní etnografie*, Praha: Pedagogická fakulta UK 1992. 292 s. ISSN 0862-156x

ŠTECH, S., *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy* Československá psychologie, Praha: Psychologický ústav AV ČR, 1997, roč. XLI, č. 6, s. 487 – 500. ISSN 0009 - 062X.

TANNEN, D. *Ty mi prostě nerozumíš: jak spolu mluví ženy a muži*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1995, 336 s. ISBN 80-204-0470-8.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.