

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Individuální kontakty rodiny a školy

Individual contacts of the family and the school

Bc. Veronika Urbánková

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Individuální kontakty rodiny a školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

.....

podpis

## **Poděkování:**

V první řadě děkuji vedoucí mé práce, paní PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za odborné vedení této práce, cenné rady a podporu při její tvorbě.

Dále můj velký dík patří mému choti Martinovi a celé mé rodině, která mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

V neposlední řadě děkuji vedení školy a rodičům, kteří mi poskytli rozhovor a bez kterých by nemohla výzkumná část této práce vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se věnuje analýze pohledu rodičů na individuální kontakty rodiny a školy. Teoretická část je věnována představení historie vývoje vztahu mezi rodinou a školou, socializačním funkcím a kompetencím těchto institucí a dále formám kontaktu mezi rodinou a školou s důrazem na specifickou formu komunikace prostřednictvím tzv. tutoriálního systému, který vychází z budování důvěrného, otevřeného vztahu školy s rodiči, a který má umožnit výchovnou spolupráci při výchově dítěte.

Těžištěm této práce je její empirická část, realizovaná v rámci kvalitativního metodologického přístupu. Za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s rodiči bylo zkoumáno, jakým způsobem vnímají rodiče úlohu a kompetence školy ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte a také to, jakým způsobem vnímají rodiče tutoriální systém komunikace se školou.

Výsledky výzkumu naznačují, že rodiče vnímají angažovanost školy v oblasti výchovy dítěte ambivalentně a že i přes vnímaná pozitiva jsou pro rodiče tutoringová setkání do jisté míry problematická, především z důvodu nejasného stanovení hranic a vymezení rolí v nich.

**Klíčová slova:** škola, rodina, kompetence, výchova, individuální přístup, tutoring

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the analysis of the parents' point of view on the individual contacts of the family and the school. The theoretical part presents the history of the relationship development between the family and the school, the functions of socializations and competences of these institutions and the forms of contact between the family and the school with the emphasis on a specific form, so called tutorial system, based on building a confidential, open parent-child relationship and which is intended to enable educational co-operation in the upbringing of a child.

The focus of this thesis is on its empirical part, realized within the qualitative methodological approach. With the help of semi-structured interviews with parents, the parents' point of view on the role and competences of the school in the educational process of the child were studied, as well as the way parents perceive a tutorial system of communication with the school.

The research results suggest that parents perceive the involvement of the school in the area of childcare ambivalently, and that despite the noted positives, tutoring meetings are problematic for parents, mainly because of the unclear determination of boundaries and the definition of roles in them.

**Key words:** school, family, competences, childcare, individual approach, tutoring

# Obsah

<b>1 Úvod</b> .....	7
<b>2 Teoretická část</b> .....	9
2.1 Historie vztahu mezi rodinou a školou.....	9
2.1.1 Historický vývoj představ o dětství a výchově.....	10
2.1.2 Historický vývoj vztahu mezi rodinou a školou.....	12
2.1.3 Spolupráce rodiny a školy a individuální přístup.....	22
2.2 Socializační funkce rodiny a školy.....	25
2.2.1 Charakteristiky školního a rodinného modu socializace.....	25
2.3 Komunikace ve vztahu škola - rodina.....	32
2.3.1 Formy kontaktů mezi rodinou a školou.....	32
2.4 Tutoriální systém jako nástroj individuálního kontaktu rodiny a školy.....	36
2.4.1 Princip fungování tutoriálního systému na zkoumané základní škole.....	39
<b>3 Empirická část</b> .....	44
3.1 Úvod do výzkumného problému.....	44
3.1.1 Formulování cíle a výzkumných otázek.....	45
3.1.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat.....	45
3.1.3 Výzkumný soubor.....	46
3.1.4 Charakteristika školy.....	47
3.1.5 Analýza dat.....	48
3.2 Výsledky analýzy.....	49
3.2.1 Představení rodičů – medailonky.....	49
3.2.2 Výsledky analýzy z hlediska společných kategorií.....	66
3.3 Shrnutí a diskuze.....	79
<b>4 Závěr</b> .....	85
<b>5 Seznam použitých informačních zdrojů</b> .....	88
<b>6 Seznam příloh</b> .....	93

# 1 Úvod

Lidská společnost prochází neustálým vývojem. Mění se její struktura, hodnotová orientace, životní styl, charakter vztahů mezi jejími členy. Tyto společenské změny se pochopitelně odrážejí také na podobě a funkcích sociálních institucí. Za nejzásadnější instituce v životě člověka je považována rodina a škola. V nich se člověku dostává prvotní výchovy, prostřednictvím nich se člověk seznamuje se světem, jeho pravidly a kulturou. Společenské změny mají vliv i na tyto instituce, jejichž podoba se tak proměňuje a definuje novým způsobem. Zatímco dříve byla sféra školního a rodinného prostředí vnímána jako striktně oddělená, v dnešní době je patrná rostoucí snaha o větší propojenost a spolupráci mezi těmito dvěma institucemi a akcentuje se jejich společný zájem a cíl. Škola přestává být pouze formálním, neosobním prostorem, do něhož rodiče nejsou zváni. Od rodičů se stále více očekává angažovanost do výchovně vzdělávacího procesu dítěte ve škole a jejich (ne)zájem o dění ve škole prezentuje jejich vizitku „dobré“ či „špatné“ rodiny. Učitelé mají usilovat o osobnostní rozvoj jejich žáků s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti. Akcentován je především osobní zájem a prospěch jednotlivce, od školy je vyžadován individuální přístup k jejím žákům a rodinám. Dynamika vztahů mezi těmito dvěma institucemi se tedy mění, což s sebou přináší i další, související změny, které se týkají například způsobu a četnosti kontaktu mezi rodinou a školou. Jednosměrný přenos informací od učitelů rodičům je na ústupu a za ideál dnešní doby je považována větší míra zapojování rodiny do chodu a organizace školy. Dokonce i termín „zapojování rodiny“ je dnes již na ústupu a nahrazován termínem „partnerství mezi rodinou a školou“. Rodiče jsou vybízeni, aby se školou dostatečně komunikovali, škola je nabádána, aby byla otevřena rodičům.

V minulém roce jsem měla možnost pracovat na jedné soukromé základní škole, jejíž princip fungování je postaven na velmi úzké spolupráci s rodinou a intenzivním, individuálním kontaktem s ní. Cílem této školy je nabídnout rodičům aktivní spolupráci při výchově dětí prostřednictvím blízkého vztahu a kontaktu školy s rodiči, který je realizován pomocí tzv. tutoriálního systému<sup>1</sup>. Na této škole jsou děti vzdělávány nejen po stránce akademické, ale také morální, s cílem rozvíjet celou osobnost dítěte. Škola usiluje o důvěrný vztah a znalost fungování rodiny a jejich individuálních představ o vzdělávání a výchově dítěte, neboť v tomto poznání spatřuje důležitý aspekt pro jejich kvalitní spolupráci.

1 Shodně označovaný též termínem „tutoring“, který je v některých částech tohoto textu používán

V této souvislosti mě napadá mnoho otázek: Jakým způsobem vnímají formu individuálního kontaktu – tutoring – rodiče? Jakým způsobem rodiče vnímají hlubší zájem učitelů o celkovou situaci a klima v rodině? Jakým způsobem se podle rodičů stanovují hranice v tomto vztahu učitel – rodič při výchově dítěte? Toto jsou některé otázky, které mě v této souvislosti napadají a které se pokusím prozkoumat v rámci výzkumu v mé diplomové práci.

Diplomová práce je složena ze dvou částí. Teoretická část se skládá ze čtyř hlavních kapitol a dále podkapitol, v nichž jsou čtenáři představeny důležité teoretické a historické souvislosti týkající se instituce rodiny a školy a jejich proměn – kořeny jejich vztahu, historický vývoj těchto institucí, rozdíl v poslání úkolech a přisuzovaných kompetencí, způsob a druhy kontaktu mezi nimi. Poslední kapitola v teoretické části této práce je věnována konkrétní specifické podobě kontaktu mezi rodinou a školou, tutoriálnímu systému.

Empirická část práce je realizována s cílem zjistit, jakým způsobem vnímají rodiče specifickou formu kontaktu mezi nimi a školou – tedy tutoriální systém a také to, jakým způsobem vnímají rodiče, jejichž dítě/děti navštěvují tuto školu, úlohu školy a její kompetence ve vzájemné výchovné spolupráci, o kterou tato škola usiluje. V souladu s tímto cílem bylo k jeho realizaci použito kvalitativního metodologického přístupu. Zjištění z polostrukturovaných rozhovorů s vybranými rodiči a následné analýzy jsou interpretována a diskutována v kontextu teorií z odborné literatury a výzkumů uvedených v teoretické části této diplomové práce.



## 2 Teoretická část

### 2.1 Historie vztahu mezi rodinou a školou

V životě lidského jedince lze jen těžko nalézt významnější instituce, než jakými jsou rodina a škola. Právě tyto dvě instituce mají rozhodující vliv na náš psychický vývoj, na formování a utváření naší osobnosti, dovedností, schopnosti fungovat v síti sociálních vztahů a zvládnání každodenních požadavků z nich vyplývajících. V psychologickém diskurzu je rodina považována za zcela nenahraditelnou v otázce zdravého vývoje dítěte a traumata vyplývající z nefunkční, či dokonce dysfunkční rodiny obvykle poznamenají člověka po zbytek jeho života (Krejčířová, Langmeier, 2006). Škola má naproti tomu výsadní úkol zprostředkovat tzv. sekundární socializaci, zajišťuje jedincův „vstup do kultury“, ve které se utváří jeho vyšší psychické procesy a struktury. Tento proces enkulturace je jednou z definujících úloh a poslání školy – tedy předávání neosobních, univerzálně platných hodnot, postojů (Štech, 2003).

Zatímco úloha a nepostradatelnost instituce rodiny v životě lidského jedince je všeobecně uznávána odbornou i laickou veřejností, čelí instituce školy opakované a dlouhodobé kritice (Dvořák, Starý, Urbánek, 2015; Giddens, 1999; Štech, 1997; Štech, 2003). Je tedy nasnadě, že vztah mezi těmito institucemi, ačkoliv obě mají společný „předmět zájmu“ – dítě – ovšem každá funguje na trochu odlišných principech, není bezkonfliktní. Podle některých autorů je dokonce určité napětí mezi školou a rodinou nevyhnutelné, protože funkce obou institucí nejsou zřetelně a jasně vymezeny (Štech, 1997). Z různých výzkumů věnující se tématu spolupráce a efektivní komunikace rodiny a školy je však patrné, že právě fungující spolupráce a komunikace těchto dvou institucí má nezanedbatelný vliv na školní úspěšnost dítěte (např. Epstein, 1992, Čapek, 2013, Lareau, Horvat, 1999; Rabušicová, et al., 2004; Štech, Viktorová, 2010). I proto by měla být věnována této otázce pozornost.

Pro pochopení dynamiky vztahu mezi rodinou a školou je tedy velmi důležité znát kontext, ve kterém se obě instituce vyvíjely a proměňovaly. Tak jako se společnost měnila (a stále mění) z hlediska politického, ekonomického a kulturního, měnilo se i pojetí rodiny a dítěte včetně jeho výchovy a vzdělávání. Škola jakožto instituce je tedy relativně mladým konstruktem, jehož vznik úzce souvisel s vývojem rodiny, potažmo s vývojem pojetí dětství (Štech, Viktorová, 2010). Spolu s tím, jak se měnilo uspořádání rodiny (společnosti) a jejího vnímání dětství, měnily se také požadavky a představy občanů týkající se úlohy školy, kterou má tato instituce zastávat a plnit. Proto považuji za vhodné uvést teoretickou část této

diplomové práce právě historií představ a pojetí o dětství a výchově, neboť sílící tendence (nejen) ve školství v dnešní době – individuální přístup k žákům a větší zapojení rodičů do politiky školy – má, jak bude ukázáno v následující kapitole, úzkou souvislost s postupnou proměnou v organizaci struktury společnosti, zvláště rodiny a pojetí dítěte (Mišíková, Uhrová, 2010).

### 2.1.1 Historický vývoj představ o dětství a výchově

Mezi významné osobnosti věnující se historii vývoje pojetí dětství, výchovy a vzdělávání patří francouzský historik Philip Ariés. Ten ve svém díle *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* formuloval myšlenku, že dětství v té podobě, v jaké jej známe dnes, je ideologickým konstruktem vzniklým v průběhu vývoje a s ním spojených změn ve fungování společnosti (Štech, 1997). Vývoj představ o dětství a výchově lze dle Ariése rozdělit na několik etap (Štech, Viktorová, 2010):

1. **Období nevyčleněného dětství** (středověk – 16. století). Toto období je charakterizováno tzv. splývavou socializací. Dětství jako samostatná etapa neexistuje, děti jsou velmi brzy zapojeni do „světa“ dospělých, zpravidla po odstavení od kojení žijí život společně s dospělými, pozorují jejich činnosti a pomáhají jim. Kolem devíti let věku dítěte bylo běžné, že dítě bylo posláno do „služby“. Výchova a vzdělávání má charakter „učňovství“, založeném na přímém pozorování a nápodobě dospělých („*apprentissage*“). Nejedná se však o izolované učení se „řemeslným“ dovednostem. Spolu s praktickými dovednostmi si dítě osvojovalo hodnoty, postoje, způsob životního stylu (odtud termín splývavá socializace) (Winter, 1991 in Štech, 1997). Nevyčleněnost dětství má přímou souvislost s tehdejším vnímáním rodiny – ta není definována či vnímána jako ohraničený, intimní prostor (např. práh domu se do rodiny patřilo i služebnictvo), její fungování nebylo založeno na afektivních vztazích.
2. **Období mazlivého pojetí dítěte** (16. století – konec 18. století). S postupnou urbanizací se šíří *usedlá rodina městského typu* (Le Goff in Štech, 1997). Prostor rodiny je zřetelněji ohraničen, stává se privátním uzavřeným prostorem, do kterého již nespadá tak široký okruh členů. To jde ruku v ruce s postupným uvědomováním si jedinečnosti dětství, jeho specifických potřeb a zvláštností. Změna způsobu obživy, který se přesouvá z tradičních zemědělských činností do více specializovaných oblastí,

s sebou přináší nutnost zajistit obživu mimo rodinu (Štech, 2003). Příprava na život formou přímého pozorování a napodobování činnosti rodičů a postupné osvojování si způsobu jejich života (ve stylu „*apprentissage*“) již není dostatečná. Kolem 16. - 17. století se začíná rozšiřovat školní docházka, která zřetelněji „oddělila“ svět dětí od světa dospělých. Škola oddálila zapojení dětí do ryze praktických, obecně prospěšných činností, a na místo toho umožnila „prodloužit dětství“ – nabízela dětem nový prostor, kde se mohly věnovat samy sobě, provádět „neužitečné“ činnosti (recitování poezie, žalmů apod.). Pokrok medicíny a zlepšování hygienických podmínek, čímž klesla úmrtnost dětí, osvěta ze strany katolické církve o nutnosti respektování křehkosti dítěte, to vše probouzí ve společnosti zájem a touhu dítě chránit a „investovat“ do něj (Štech, Viktorová, 2010). Kromě funkce ochranné reprezentovala škola také nástroj účinné kognitivní socializace, která umožnila systematické a časově „úspornější“ předávání potřebných hodnot, dovedností a postojů dané společnosti, než jak tomu bývalo při socializaci rodinné formou pozorování a nápodoby (Štech, 1997; 2003).

3. **Personalizované pojetí dítěte a výchovy** (od konce 18. století). S rozšiřováním školní docházky dochází zároveň k dělení škol na různé ročníky dle věku dětí – to souvisí s uvědomováním si rozdílnosti jednotlivých vývojových etap v životě dítěte a s uvědomováním si nutnosti adekvátně přizpůsobit nároky kladené na děti a celkový přístup k nim. To vede k „*hlubšímu uvědomění si nového pojetí rodiny nukleárního typu*“ (Štech, 1997, s. 492). Rodina se začíná více organizovat podle dítěte, zvyšují se nároky kladené na vztah k dětem – jedná se o investici afektivní, materiální, kulturní. Se zvyšujícími se nároky klesá počet dětí v rodině, aby bylo možné těmto nárokům dostát. Rodina se stává menší, „privatizovanou“, hovoříme o vzniku tzv. nukleární rodiny, ve které jsou vztahy křehčí a láska je podmíněná „zásluhou“ jednotlivých členů (Štech, Viktorová, 2010).

I dle Mišíkové a Uhrové (2010) se vývoj pojetí dětství zakládal na historických změnách uspořádání společnosti. Proměna v pojetí dítěte se udála pozvolna i díky silicím vlivu filosofických, pedagogických ideologií a rozvoji literatury věnující se otázkám dětství na konci 17. století (Mišíková, Uhrová, 2010). V tomto období byla západní společnost rozdělena do dvou názorových východisek týkající se podstaty dětství – na jedné straně je to vnímání dítěte jakožto stvoření, jehož vůli je zapotřebí „zlomit“, na straně druhé představa

dítěte, které se rodí jako „tabula rasa“, od přírody dobré, citlivé na zacházení rodičů. Tato druhá idea byla propagována literaturou, která skrze poezii „*produkovala obraz romantického dítěte*“ (Tamtéž, s. 44). Romantické pojetí dítěte bylo však výsadou spíše výše postavených rodin ve společnosti, nejednalo se o univerzálně přijímaný koncept. V období industriální revoluce byly děti, především z nemajetných vrstev společnosti, mnohdy využívány jako levná pracovní síla, neboť byly považovány za „malé dospělé“. Tato praxe byla postupně omezována zákony, stát se stával „výkonnou rukou“ kontroly dodržování práv dětí. Aby byla ochrana zajištěna systémově, vytváří stát specifické sociální prostředí pro jeho vývoj (Mišíková, Uhrová, 2010).

Jak je z textu výše zřejmé, vývoj pojetí dítěte úzce souvisí s proměnou rodiny. Ta se postupem času stávala stále více „individualistickou“, zaměřenou na uspokojení individuálních potřeb jejích členů. Stále větší význam získávala kvalita emočních vztahů uvnitř rodiny mezi jejími jednotlivými členy – odtud označení „citová rodina“ (Singly, 1999). Podle Singlyho (1999) je to právě škola, která proměňuje postavení dítěte v rodině – školní docházka, ačkoliv na první dojem „vzdaluje“ dítě od rodiny a rodičů, naopak napomáhá jejich vzájemnému afektivnímu sblížení. Zároveň škola slouží jako kontrola instituce rodiny, která se postupem času stává stále více „intimním“, nedostupným prostorem (Singly, 1999).

Je-li znakem nového pojetí rodiny nukleárního typu její ohraničenost, uzavřenost do sebe (Štech, 1997) a na straně druhé je jednou z popisovaných funkcí instituce školy kontrola rodiny ze strany státu, pak je, zdá se, možné souhlasit s tvrzením, že vztah těchto dvou institucí je ze své podstaty nepřátelský, jdoucí proti sobě (Možný, 2004). Jak tedy vypadá vztah mezi těmito institucemi dnes? A jakým způsobem docházelo k jeho proměnám v průběhu vývoje společnosti? Tyto otázky se pokusím zodpovědět v následující kapitole.

### **2.1.2 Historický vývoj vztahu mezi rodinou a školou**

Vraťme se ještě krátce k historii vývoje společnosti a s ní spojenými změnami v oblasti vzdělávání, což spolu, jak bylo představeno v předchozí kapitole, úzce souvisí. Vlivem industrializace docházelo k proměnám dominantních sfér společnosti a oblastí obživy – odklon od tradiční zemědělské sféry a rozvoj průmyslu s sebou přinesl také odlišné požadavky na dovednosti a vzdělání občanů. Tradiční forma socializace a předávání „rodinného dědictví“ formou přímé nápodoby a praktického získávání zkušeností přestávala

být dostačující vzhledem k rozmanitosti povolání a struktuře společnosti. Vzdělání je (a vzhledem k okolnostem „musí“ být) stále více založeno na obecném základě tak, aby bylo možné v praktickém životě obstát – tedy přijímat a zpracovávat neustále nové informace, orientovat se v sociálním, ekonomickém prostředí, v němž lidský jedinec vyrůstá a žije (Giddens, 1999).

Škola tedy začínala získávat stále významnější postavení a úlohu v oblasti vzdělávání a rozvoje dětí – občanů. Spolu s tím, jak se rodina stávala uzavřenější, rostla potřeba státu tuto instituci kontrolovat. *„Historicky roste potenciál střetů rodičů se školou. Afektivní teritorium rodiny je totiž stále více narušováno vstupy školy, protože péče učitelů o pohodu a rozvoj dětí je stále více těmito profesionálům ukládána“* (Štech, 1997, s. 493). To má za následek také proměnu povahy a dynamiky vztahů v rodině – dle slov Montandové (1994, in Štech, Viktorová, 2010) dochází k *„instrumentalizaci sentimentálního a sentimentalizaci instrumentálního“*. Toto tvrzení vyjadřuje myšlenku, že vlivem školní socializace, kde je dítě soustavně hodnoceno, se vztah mezi rodiči a dítětem proměňuje – citový vztah rodičů je ovlivňován, podmiňován úspěchem, zásluhou ve škole. Na druhé straně jsou čistě instrumentální vztahy (jako je předávání dovedností, příprava na profesní život a podobně) „zatěžovány“ osobními preferencemi, přáními rodičů (Štech, 1997). Je tudíž pochopitelné, že vztah mezi těmito institucemi vzbuzuje svou dynamikou a spletností zájem odborné i laické veřejnosti, a že tyto instituce čelí opakovaným kritikám (Dvořák, Starý, Urbánek, 2015; Giddens, 1999).

Hluběji se začal zkoumat vztah těchto dvou institucí koncem 50. let 20. století (Štech, 1997). K tomu přispěl fakt, že fenomén školní úspěšnosti dítěte je stále více spojován s životem rodiny a jejího postoje ke vzdělávání – to, jak dítě ve škole prospívá, jak se chová, je vnímáno jako „zrcadlo“ postojů ke vzdělání a celkové „kultury“ rodičů daného dítěte (Štech, Viktorová, 2010). Na rodičích leží zodpovědnost za hladký průběh školní socializace a zvládnutí nároků školy vůči dětem. Jak píše ve své publikaci S. Štech a I. Viktorová (2010), v dobách minulých, přibližně do 60. let 20. století, převládalo pojetí vztahu mezi těmito dvěma institucemi spíše formální, neosobní, direktivní ze strany školy. Tato podoba vztahu souvisela s celkovým konceptem tehdejší doby, v němž škola vystupovala jako nástroj státu sloužící k usměrňování, kultivování rodiny, jak dokládá např. text věnující se spolupráci rodiny a školy z roku 1958: *„Mnozí rodiče se vymlouvají, že nemají čas, aby přišli na třídní schůzi (...). Vymlouvají se hlavně přetížením v povolání a množstvím funkcí. Tato výmluva však neobstojí (...). Ba více, musí si najít alespoň půlhodinku denně, aby si pobesedoval se svým dítětem,*

*aby se přesvědčil, jak plní úkoly (...). Mnozí rodiče neplní tyto úkoly nikoliv proto, že nemají čas, nýbrž proto, že je to pro ně nepohodlné a těžké (...).*“ (Kočková, 1958, s. 13).

Od 60. let 20. století se pojetí vztahu mezi rodinou a školou postupně mění. Od rodičů se očekává větší míra angažovanosti a zapojení do záležitostí související se školní docházkou dítěte. Spolu s tím se také mění intenzita a četnost kontaktů mezi těmito institucemi – je zapotřebí vzájemně komunikovat, nalézt společnou řeč. Vztah rodiny a školy přestává být omezen na převážně jednostranný přenos informací. S politickými změnami ve společnosti se mění také povaha tohoto vztahu, který byl: „*v našem prostředí tradičně značně rezervovaný*“ (Rabušicová, Pol, 1996, s. 49). Před rokem 1990 měla škola a učitelé „monopol“ na vzdělávání dětí, rodiče byli považováni za pedagogické laiky, kteří nemají do práce učitelů zasahovat. V těchto dobách byla častější komunikace školy s rodiči běžná jen v případech problémových, neprospívajících žáků (Průcha, 1999).

Naproti tomu se od 90. let postupně mění struktura řízení škol, která staví na ideálech decentralizace a participace (Rabušicová, Pol, 1996). Tím začínají vztahy a vzájemná, fungující spolupráce školy s rodiči nabývat na stále větším významu, a vztah mezi těmito dvěma institucemi se stává spíše partnerským než postaveným na principu „odborník – laik“. Rodiče jsou zváni k aktivnímu zapojení se do aktivit školy, jsou vybízeni ke sdílení jejich výchovných ideálů a představ s učiteli. Rodinné a školní vzdělávání, výchova, přestávají být vnímány jako ostře oddělené sféry působení, ale je naopak zdůrazňována jejich propojenost (Průcha, 1999). Přesto není podoba vztahu mezi školou a rodinou univerzálně daná, ale v průběhu času se objevilo několik modelů a poznatků týkající se tohoto tématu. Některé z nich budou v následující kapitole představeny.

### **Modely vztahů mezi rodinou a školou**

Jak bylo naznačeno v předchozím odstavci, podoba vztahu mezi školou a rodinou se měnila v závislosti na přístupu, který byl v dané době upřednostňován. Obecně lze konstatovat, že podoba vzájemných vztahů se odvíjí od způsobu distribuce rolí a s ní spojené zodpovědnosti za vzdělání a výchovu dítěte.

Různé modely vzájemného vztahu mezi rodinou a školou nám předkládá ve své publikaci Milada Rabušicová (Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček 2004), která vychází z přehledu vytvořené **Birte Ravn** (2003 in Rabušicová a kol., 2004). Podle ní lze identifikovat **čtyři základní modely**:

1. kompenzační model
2. konsenzuální model
3. participační model
4. model sdílené odpovědnosti

**Kompenzační model** je postaven na principu rovných příležitostí, které je zapotřebí zajistit i těm rodinám, které spadají do kategorie, kterou lze nazvat „socioekonomicky znevýhodněné“. Děti, pocházející s takovýchto rodin, nemají možnost být kvalitně a efektivně rozvíjeny, proto tuto roli částečně přebírá škola, případně jiné instituce, které mohou vyrovnat případné negativní rozdíly vycházející z odlišného socioekonomického, ale také sociokulturního prostředí. Rodiče byli vnímáni jako spolupracovníci, ovšem proces a metody ve vzdělávání určovala škola. Tento model převládal v 60. a 70. letech 20. století (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček 2004).

**Konsenzuální model** vychází z rovnocenného vnímání sociální instituce rodiny a školy. Tyto dvě instituce mají ekvivalentní úlohu a postavení, které nelze oddělit. Úkolem školy bylo zjistit co nejvíce informací týkající se daného žáka tak, aby bylo možno zajistit komplementaritu obou složek při kolektivním výchovně vzdělávacím procesu – i zde je tedy patrná snaha o vyvážení vzdělávacích příležitostí (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček 2004). Komunikace byla spíše jednosměrná, ze strany školy vůči rodičům. Časově lze tento model zařadit do 70. a 80. let 20. století.

**Participační model** je charakterizován, jak již název tohoto modelu napovídá, podstatnou mírou účasti instituce školy v socializačním, výchovně vzdělávacím procesu. Rodiče jsou sice vnímáni jako autonomní, individuální bytosti, které mají značný, neoddiskutovatelný podíl a vliv v procesu rozhodování (Ravn, 2003 in Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček 2004). Zároveň s tím, jak roste vliv dalších socializačních institucí (např. vrstevníci či média), dostává se rodičovská role a její výchovná úloha do oslabení, a právě toto oslabení musí kompenzovat škola. Participační model převládá v 80. a 90. letech 20. století.

**Model sdílené odpovědnosti** je rozšířením předchozího participačního modelu. Odpovědnost za úspěšné zvládnutí socializace a procesu vzdělávání nesou rovným dílem obě instituce. Rodiče jsou pobízeni k tomu, aby se více aktivně zapojovali do aktivit, které mohou mít pozitivní dopad na vzdělání jejich dětí. Akcentuje se společná zodpovědnost rodičů a školy za rozhodnutí týkající se (převážně) vzdělávání dětí.

Jedním z dalších významných autorů teorií týkající se konceptu vztahu rodiny a školy patří J. Epstein (2002) a její **šesti úroňová struktura zapojení rodičů** do života školy. Dle Epsteina tvoří působení školy a rodiny vzájemně se překrývající sféry vlivu. Pokud škola vnímá své žáky jako „pouhé“ studenty (tedy objekt jejího výchovně vzdělávacího působení), nikoliv děti (tj. individuální bytosti), vnímá zároveň prostředí školy a její působení striktně oddělené od instituce rodiny. Dle této autorky platí, že to, jakým způsobem přistupuje škola k žákům, reflektuje zároveň přístup školy k rodičům (Epstein, 2002). Ideálním stavem je vztah charakterizován jako partnerství mezi všemi zúčastněnými aktéry – školou, rodinou a celou komunitou. Všechny tyto tři sféry, ve kterých daný žák – dítě vyrůstá, mají nezanedbatelný vliv na jeho vývoj. Epstein svůj koncept zakládá na přesvědčení, že rodina, škola a komunita tvoří sféry vlivu, které se vzájemně překrývají a nelze je od sebe oddělit. Autorka zdůrazňuje, že partnerství těchto sfér nezaručuje nebo automaticky „neprodukuje“ úspěšnost studentů. Hlavními aktéry, mající zodpovědnost za své vzdělání, vývoj a jeho úspěšnost, jsou sami studenti (Epstein, 2002). Partnerství školy, rodiny a celé komunity však může (a má) být koncipováno tak, aby podporovalo, motivovalo a orientovalo aktivitu studentů vhodným směrem. Zároveň platí, že studenti jsou rozhodujícími činiteli v otázce efektivnosti a funkčnosti partnerství mezi školou, rodinou a komunitou.

Partnerství mění základní podobu vztahu mezi všemi zúčastněnými aktéry. Škola, která staví na principech partnerství, vytváří „family – like school“, tedy prostředí školy, která má kladný vztah k rodinám. Takovéto školy vidí ve svých žácích individuální bytosti, děti se specifickými potřebami, které se snaží naplnit. Stejně tak to platí i opačně – „family – like school“ vytváří analogicky „school – like family“, která si uvědomuje důležitost vzdělávání a na tento aspekt klade důraz, což se odráží i v přístupu a míře angažovanosti rodičů například při domácí přípravě žáků do školy (Epstein, 2002). Společenství rodičů zapojených do aktivit školy (komunita), v duchu partnerského přístupu vytváří takové programy, události, které jsou orientovány na pomoc s rozvíjením dovedností studentů. Takto podporující komunita dává vyniknout pocitu sounáležitosti a upevňuje vzájemné vztahy mezi školou, rodinami a studenty. Pochopitelně platí, že takovýto vztah musí být postaven na vzájemném respektu a důvěře, neboť k této podobě vztahu patří otázky, konflikty a neustálé hledání cest k vzájemnému porozumění.



Epstein (2002) pak na základě mnoha svých výzkumů vytvořil šesti úroňovou strukturu partnerství týkající se intenzity a podoby vztahu, potažmo spolupráce školy, rodiny a komunity:

1. **Parenting („rodičovství“):** hlavním cílem je napomáhat rodinám vytvářet adekvátně stimulující prostředí pro své děti, které je klíčové pro úspěšnou školní socializaci a vzdělání. Škola se snaží usnadnit porozumění informacím získaných dětmi ve školách, pořádá pro rodiče přednášky, workshopy týkající se témat rodičovství, výchovy, výživy a podobně.
2. **Communicating („komunikace“):** základem je revize, kontrola srozumitelnosti, forem a frekvence jakýchkoliv druhů komunikace školy a rodiny s cílem vybudovat efektivní „dvojsměrnou“ komunikaci mezi školou a rodinou.
3. **Volunteering („dobrovolnictví“):** staví na snaze zvýšit angažovanost a míru zapojení rodičů do života školy prostřednictvím nabídky dobrovolnické činnosti a vytváření vhodných příležitosti zapojit se pro všechny rodiny.
4. **Learning at home („domácí příprava“):** základem je kvalitní poskytování informací rodičům týkající se požadavků kladené na studenty v jednotlivých vyučovacích předmětech tak, aby bylo umožněno kvalitní a systematické přípravy na vyučování v domácím prostředí. Škola by měla usilovat o zapojení rodin a dětí do spolurozhodování věcí týkajících se kurikula školy.
5. **Decision Making („rozhodování“):** charakteristická je snaha školy zapojit rodiče do důležitých rozhodnutí týkající se školy, podpora zakládání a fungování různých rodičovských „lobby“ spolků orientovaných na rozvoj a podporu spolupráce školy a rodin.
6. **Collaborating with the Community („spolupráce s komunitou“):** tento stupeň je charakterizován snahou identifikovat možné zdroje a služby komunity, které by napomáhaly pozitivnímu vývoji školy a posilování jejích nástrojů. Cílem je zapojit rodiny do spoluvytváření programů školy (besídky, vzdělávací kurzy, sportovní vyžití apod.) a napomáhat tak využít zdroje komunity na podporu činností dané školy.

V případě tohoto modelu je však zapotřebí brát v potaz, že se jedná o model pocházející z americké kultury, která je v určitých oblastech školství uspořádána odlišně, než jak je tomu v případě středoevropských zemí. Tento model předpokládá rovnocenné postavení

instituce školy a rodiny, předkládá je jako rovné partnery. Škola má však odlišné socializační funkce než rodina, je nositelem řádu, který je nezbytný pro úspěšnou transmisi kultury, jež zprostředkovává. Je vhodné mít toto na zřeteli a považovat zmíněný model spíše jako ideologický koncept než jako obecně aplikovatelnou platformu.

Dle Stanislava Štecha (2000 in Čapek, 2013) je pro české prostředí charakteristický spíše **tradiční model** vztahu, který lze vymezit **čtyřmi typickými rysy**:

1. **separace**
2. **selektivnost**
3. **úkolování**
4. **formálnost**

**Separace** označuje tendenci k jednosměrné komunikaci, nejčastěji se týkající školních výsledků žáka a jeho případných obtíží. Škola nepodněcuje rodiče k tomu, aby se nějakou formou aktivněji zapojili do života a správy školy. Instituce rodiny a instituce školy jsou vnímány jako striktně oddělené, s pevně stanovenými hranicemi v otázce kompetencí a svěřených úkolů. Případné přímé kontakty jsou omezené na pevně stanovenou dobu v nepříliš častých frekvencích. V případě, že je vyžádán kontakt mimo „oficiální“ termíny setkání, obvykle bývá motivem negativní událost týkající se žáka a jeho školní úspěšnosti.

**Selektivnost** označuje výběrovost témat či oblastí, k nimž jsou rodiče školou případně vyzváni, aby se vyjádřili či jinak zapojili. Vyjadřuje nepropustnost „sféry vlivu“ a hranic, o jejichž nastavení rozhoduje škola. Rozhodnutí, do jaké míry bude rodičům dovoleno angažovat se v oblasti školy, je na učiteli.

**Úkolování** vyjadřuje způsob komunikace učitele s rodiči. Tato komunikace je jednosměrná, převážně založena na delegování úkolů ze strany školy na rodiče. Selhávání žáka je bráno jako selhávání výchovných strategií rodičů, proto jsou rodiče vybízeni k „řešení“. Tento požadavek však skrývá riziko přílišného zobecnění požadavků učitelů a opomenutí zvláštností a potřeb dané rodiny k tomu, aby bylo možné „problém“ úspěšně vyřešit.

**Formálností** se vyjadřuje fakt, že přestože roste počet oficiálních událostí pro rodiče ze strany školy a existuje celá řada „legalizovaných“ forem komunikace mezi rodinou a školou, role „připisovaná“ rodičům zůstává stále stejně pasivní.

Předchozí teorie modelů vztahu mezi školou a rodinou mají jeden společný charakteristický rys. Ve všech případech má na způsob uspořádání vzájemného vztahu vliv role, jakou rodiče vůči škole zaujímají nebo přijímají. Na tomto principu sestavila K. Šed'ová (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček 2004) různé podoby rolí rodičů, které jsou identifikovatelné z dostupné literatury:

1. **rodiče jako klienti – zákazníci:** tento model je charakterizován dvěma možnými perspektivami. Ta první staví na přesvědčení, že učitelé ve škole jsou odborníci, kteří umí získat zákazníky a pečovat o ně. Učitelé mají potřebné vzdělání a zkušenosti, aby dokázali naplnit svou roli a uspokojit zakázku „klientů“. Druhá perspektiva vnímá rodiče jako odborníky na výchovu svých dětí, kteří sami rozhodují, jaké služby budou od školy požadovat. Určujícím rysem této podoby role je možnost svobodného výběru školy rodiči. Je na nich, nakolik budou vyjadřovat své požadavky na podobu a způsob práce školy, zda se aktivně zapojí do života školy a získají tak přímý vliv na její další vývoj. V tom je také spatřováno úskalí této role – obvykle rodiče nemotivuje k aktivnímu podílení se na životě školy. Funguje zde spíše princip „kup nebo nechej být“ (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004).
2. **rodiče jako partneři:** termín „partnerství“ je v dnešní době nejčastěji používaný a preferovaný pro charakterizování vztahu mezi rodinou a školou. Vyjadřuje rovnoprávnost, rovnocennost vztahu, ve kterém je sdílená zodpovědnost a aktivita za výchovně vzdělávací vedení dítěte. Obě strany by měly být otevřeny připomínkám, návrhům a potřebám sobě navzájem tak, aby bylo dosaženo co nejefektivnější formy práce. Tento model je však spíše ideálem než aktuálním, dosaženým stavem. Partnerství může mít charakter výchovného partnerství (kde je hlavní motivací zájem dítěte a jeho výchovy, vzdělání a péče), nebo sociálního partnerství (ve kterém je hlavní motivací zájem o rozvoj školy jako instituce) (Tamtéž, s. 35).
3. **rodiče jako občané:** hlavním znakem této role je uplatňování práv a zodpovědnosti vůči instituci školy. Toto uplatňování práv je podmíněno jejich aktivitou, proto je důraz kladen také na vytvoření vhodného legislativního rámce tohoto vztahu. Tato aktivita je pojímána v širší souvislosti, vychází z myšlenky občanské participace na různých úrovních (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004 s. 37). Rodič jakožto občan má přístup ke vzdělávacím službám poskytovaným státem, čímž se stává

závislým. A ačkoliv je závislost obecně vnímána spíše jako noxa, „*lze říci, že vztah vzájemné závislosti mezi rodinou a školou je právě tím důležitým momentem, který odlišuje občanský přístup od přístupu klientského*“ (Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček 2004, s. 37). V tomto pojetí je také nastíněn problematický přístup občanů ke státním institucím, se kterým chtějí občané svůj kontakt minimalizovat. Vnímání školy jako státní instituce tak odráží neochotu rodičů angažovat se do dění školy a nedostatek zájmu o ní.

4. **rodiče jako problém:** toto pojetí odráží žitou realitu škol, spíše než celistvý teoretický koncept. Rodiče jako problém se dělí na dvě podoby: „**nezávislí**“, pro které je charakteristický minimální zájem o kontakt se školou, což může být ovlivněno rozdílností vyznávaných hodnot rodiny a školy. Obvykle tito rodiče mají největší zájem o individuální blaho a rozvoj jejich dítěte, proto mu zajišťují i mimoškolní vzdělávací aktivity. Další skupinou jsou „**špatní**“, kteří neprokazují ani minimální zájem o vzdělání dětí a nevedou dítě k pravidelné přípravě a zájmu o výuku. Tito rodiče zpravidla zanedbávají i jiné oblasti péče o dítě. Označení „špatný rodič“ však může být zapříčiněno také nedostatkem sociálních kompetencí daného rodiče, který se např. ostýchá dát svůj zájem či neporozumění najevo (Tamtéž, s. 39).

Rodiče mohou současně zastávat několik „podob“ těchto rolí, protože každodenní realita života přináší rozličné sociální situace, při kterých zaujímá člověk různé postoje. Domnívám se, že je tak například možné identifikovat na škole, která deklaruje partnerství mezi školou a rodiči zároveň zákaznický model. I vzhledem k tomu, že partnerský přístup je spíše ideálem než-li aktuálním stavem na českých školách, je spíše pravděpodobnější kombinace různých přístupů a modelů těchto rolí. I u tohoto modelu panuje v českém odborném prostředí názor, že je svou povahou dělení problematicky „aplikovatelný“ na realitu v českých základních školách.

Zajímavé poznatky týkající se tématu vztahů mezi rodinou a školou přinesl také rozsáhlý **výzkum Rabušicové a Pola (1996)**. Východiskem pro tento výzkum byl předpoklad o existenci komunikační bariéry mezi školou a rodinou kvůli nedostatečné důvěře a respektu obou stran. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že komunikace je obecně vnímána jako efektivní na 1. stupni základní školy. Podle nich lze s tímto poznáním hledat souvislost s hlavní náplní, obsahem komunikace na prvním stupni základní školy. V primární škole se totiž nediskutuje pouze o negativní oblasti žáka (prospěchové či výchovné obtíže), ale je věnován prostor také individuálnímu vývoji osobnosti dítěte a hledání vhodných

intervenčních strategií pro práci s ním. Rodiče tak vnímají ze strany učitelů zájem o jejich dítě. V případě, že je kontakt se školou omezen na výměnu negativních informací (jak tomu v tradičním vztahu mezi školou a rodinou bývá), je obtížné vybudovat důvěrný vztah, ve kterém se obě strany mohou cítit být respektovány a kompetentní. To, jak moc je pro rodiče důležitá individuální rovina jejich dítěte, dokazují ve zmiňovaném výzkumu výpovědi učitelů, kteří popisují, že největší zájem ze strany rodičů je o tzv. hovorové hodiny, které mají individuální charakter. Tyto hodiny představují možnost individuálního kontaktu rodiče a učitele, při kterém jsou řešeny aktuální, ryze individuální aspekty jednotlivých žáků. Rodiče tedy, zdá se, nemají příliš velký zájem o hromadné, kolektivní řešení žáků jakožto součástí velké skupiny, ale mnohem důležitější je pro ně možnost osobně probrat „jejich“ dítě s daným učitelem (Rabušicová, Pol, 1996, s. 59). Autoři v tomto výzkumu formulují předpoklad, že klíčem k fungující komunikaci mezi školou a rodinou může být vyjasnění a sdílení vzájemných očekávání. Mnohdy jsou totiž tato očekávání sdělována nepřímou, čímž jsou pro druhou stranu nerosrozumitelná a mohou tak nastávat mnohá nedorozumění.

Zajímavé je také zjištění, že pro rodiče není zájem školy o spolupráci s rodinou hlavním kritériem kvality školy. Větší důraz kladou rodiče na výpovědi svých dětí a toho, jakým způsobem řeší učitel případné výchovné problémy a jak se chová k dětem, ale i rodičům např. na třídních schůzkách (Rabušicová, Pol, 1996, s. 113). Pro školu jsou dominantním ukazatelem „kvality“ rodiny nepřímé znaky pozorovatelné na žákovi – kultura jeho chování, jeho zájmy, koníčky, styl oblékání a podobně. Zde se dotýkáme důležité otázky, kterou je vymezení „rodiny“, jejich charakteristických potřeb, očekávání a s tím spojených požadavků na školu. Rodina je vysoce heterogenní skupinou s různými potřebami a očekáváním týkající se školy. To samé se týká i škol, kde je však ona heterogenita v menší míře, neb se jedná o instituci, jejíž podoba a činnost co se formy i obsahu týče je ve větší míře regulována, než je tomu v případě rodiny. I tento fakt ovlivňuje vzájemnou percepci těchto institucí (Majerčíková, 2015).

Rabušicová a Pol (1996) předkládají také návrh opatření vedoucí k možnému zlepšení komunikace mezi těmito dvěma institucemi. Změna by měla nastat ve dvou rovinách – v rovině první by měla být věnována pozornost na zlepšení individuálních kontaktů mezi rodiči a učiteli. Tyto individuální kontakty by neměly být soustředěny pouze na jednosměrný proces předávání informací mající především negativní charakter (tj. informování rodiče o problémech dítěte). Pozornost by měla být věnována také pozitivním aspektům a společnému hledání cest, jak vhodně daného žáka – dítě rozvíjet, případně ho podpořit v těch oblastech,

kde je patrné oslabení. Také by měl být budován úzký a osobní vztah mezi učitelem a dítětem, a také učitelem a rodiči. Tento vztah by měl být postaven na vzájemném poznání a otevřenosti (Rabušicová, Pol, 1996, s. 114). Druhá rovina se pak týká budování kvalitního kontaktu mezi školou a rodiči celkově (například prostřednictvím podporování rodičovských rad a jejich spoluúčasti na školní samosprávě a podobně).

### **2.1.3 Spolupráce rodiny a školy a individuální přístup**

Z výše uvedených modelů a poznatků vyplývá trend, který je v dnešní době akcentován – jedná se o důraz na spolupráci a partnerský vztah rodiny a školy. Existuje celá řada výzkumů a literárních zdrojů, které opakovaně potvrzují pozitivní dopady spolupráce a úzkého vztahu mezi rodinou a školou na optimální rozvoj dítěte (Epstein, 1992; Graue, 1999; Rabušicová, Pol, 1996; Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004). Obě instituce mají mít v centru svého zájmu dítě a jeho optimální vývoj, obě strany mají společně hledat vhodné postupy a intervence, vedoucí k naplnění jejich společenské úlohy. Na školu je kladen požadavek otevřenosti, přístupnosti a transparentnosti její „politiky“, vznikají programy a kurikulární dokumenty, které podporují ideu zapojení rodičů do správy a činností školy a tím podporují jejich vzájemnou spolupráci (Majerčíková, 2015). Zároveň spolu se vzrůstajícím požadavkem na angažovanost rodičů na chodu školy roste vnímaná zodpovědnost rodičů za vzdělání svých dětí (Smetáčková, 2007).

Vzájemná spolupráce by měla vycházet z toho, že se obě strany akceptují a přijímají dovednosti, zkušenosti a znalosti toho druhého jako stejně hodnotné. Partnerství v pedagogickém diskurzu lze dle Bastianiho (1993 in Pol, Rabušicová, 1998, s. 16) vystihnout za pomoci těchto znaků:

- sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví — ne ovšem nutně rovným dílem
- vzájemnost, jež začíná procesem naslouchání jeden druhému, obsahuje citlivý dialog a „dávání a přijímání“ na obou stranách
- sdílené cíle založené na společných východiscích, která však také uznávají důležité rozdílnosti mezi partnery
- závazek ke společným praktickým krokům, v nichž rodiče, žáci a profesionální pracovníci školského systému směřují společně k nějakému cíli

Partnerský vztah má být tedy postaven na vzájemném sdílení moci, zodpovědnosti, citlivém dialogu a reciprocitě (Bastiani in Majerčíková, 2015, s. 32). O tom, jakým způsobem lze takovýto partnerský vztah budovat, pojednává Bull (1989 in Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček 2004, s. 53), který navrhuje následující kroky:

1. **informování:** základem je rodičovská informovanost týkající se prospěchu, chování, sociálního klima ve třídě jejich dítěte, a dále informace o dosavadním vývoji a rozvoji dané školy
2. **vysvětlování:** rodiče by měli být srozuměni s tím, jaké nástroje a postupy škola ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte používá a proč
3. **pozorování:** škola by se neměla uzavírat do sebe, ale měla by rodičům umožnit přítomnost při „skutečném životu“ školy (nejprve při formálních, zorganizovaných příležitostech jako jsou například dny otevřených dveří, sportovní dny apod., později umožnit zúčastnit se vyučovací hodiny)
4. **participace:** škola by měla rodičům umožnit zapojit se konkrétním způsobem do aktivity školy a učitele (pomoc s přípravou na hodinu, s pořádáním různých akcí, workshopů a podobně)
5. **rozhodování:** rodiče by měli postupem času získat možnost zapojit se do procesu rozhodování o škole (kurikulum, dlouhodobé projekty a podobně)

I zde je důležité zmínit možná úskalí tohoto modelu, který stejně jako model Epstein (2002) vychází z amerického kulturního prostředí. V takto pojatém vztahu je velmi důležité zřetelně stanovit hranice, ve kterých se budou obě strany cítit bezpečně, bez pocitu ohrožování vlastní kompetentnosti. V případě, že by všechny sféry vlivu školy byly rodičům přístupny (např. zasahování rodičů do náplně a obsahu výuky), hrozí oslabení řádu, který škola ke své institucionální funkci potřebuje (Smetáčková, Viktorová, 2014).

V souvislosti s tím, jak se mění požadavek na podobu vztahu a spolupráce školy a rodiny, se objevuje stále vzrůstající poptávka po **individuálním přístupu** školy k žákům i jejich rodičům. Učitelé mají kromě vzdělání pečovat také o osobní, individuální rozvoj každého dítěte, jeho duševní pohodu (Baker, 1997; Štech, 1997). Úzká spolupráce a individuální přístup mezi oběma institucemi má přinášet mnoho výhod, z nichž jmenujme alespoň některé z nich (Majerčíková, 2015):

- zlepšení školní úspěšnosti dítěte
- prevence problémového chování a obtíží při výuce

- hlubší poznání osobnosti dítěte ze strany rodičů
- možnost navázání vztahu s ostatními rodiči a tím možnost sdílení zkušeností z oblasti rodičovství a výchovy dítěte

Podle J. Epstein (2002) přináší úzká spolupráce a partnerský vztah mezi rodinou a školou pozitiva pro všechny zúčastněné, neboť podporuje pocity kompetentnosti a vlastní zodpovědnosti ve všech aktérech této relace. Úzká spolupráce, která kombinuje profesionální odbornost a znalost učitelů, a zároveň znalosti a zkušenosti rodičů s vlastním dítětem – nebo také, jinými slovy, sjednocování institucionálních cílů školy a individuálních cílů rodiny (Majerčíková, 2015). Kromě proklamovaných pozitiv má však individuální přístup svá možná úskalí. První lze spatřovat v otázce možnosti naplnění tohoto ideálu v běžné realitě škol. Tím, že jsou myšlenky týkající se individuálního přístupu formulovány spíše ve formě obecných frází, neexistuje ucelený rámec, jenž by vymezoval přesněji ony sféry vlivu a jejich hranice, a tím zabezpečil bezpečný prostor pro obě instituce.

Požadavek na sjednocení institucionálních cílů školy a individuálních cílů rodiny v sobě nese značný rozpor, jak ukázal například výzkum Stanislava Štecha (Štech, 2001). Rodiče na jedné straně požadují po škole, aby jejich děti vybavila potřebnými, faktickými znalostmi a dovednostmi, aby je vybavila nástroji pro jejich budoucí úspěch v životě – jinými slovy, aby plnila svou formálně institucionální roli. V této úloze má být škola spravedlivá, „chladná“, přístupující a nabízející možnosti všem rovným dílem – ztělesňuje *instrumentální vztah*. Zároveň však většina rodičů očekává, že učitel bude schopen a ochoten vnímat individuální odlišnosti a potřeby jednotlivých žáků, a že bude schopen je adekvátně reflektovat. Čím více však učitel dbá na plnění formálně institucionální role, tím méně prostoru a možnosti mu zbývá pro naplnění druhého rodičovského požadavku (Štech, 2001). Zároveň platí, že učitelé vnímají jako klíč k úspěšnosti jejich profese dobrou dohodu s rodiči týkající se rozdělení základních úkolů školy a rodiny (Štech, 2009). Tím, že se požadavek na participaci rodičů na chodu a záležitostech školy stal prakticky povinností, kritériem „dobré, slušné“ rodiny a ukazatelem „dobrého“ učitele se stala jeho schopnost skloubit odborné poznatky s individuálním zájmem o žáky (Štech, 1997; Graue, 1999), objevují se stále častěji střety mezi těmito dvěma institucemi v kontextu odlišných úloh, funkcí a s tím spojených kompetencí, které nejsou jednoznačně vymezeny. To, jakým způsobem je vnímána dělba kompetencí a funkcí institucí rodiny a školy, bude proto představeno v následující kapitole.



## 2.2 Socializační funkce rodiny a školy

Jak už bylo představeno v první kapitole této diplomové práce, spolu se společenskými změnami bylo nutné změnit stávající formu socializace a vzdělávání členů dané společnosti. Rodinná forma socializace přestávala býti dostačující a stále více rostla „poptávka“ po další, efektivní formě socializace, která by zajistila ty schopnosti a dovednosti, které odpovídají nárokům života (Adler, 1999 in Štech, 2004).

Dominantními socializačními institucemi v životě člověka je tedy rodina a škola. Socializace je chápána jako kontinuální, řízené předávání společenských a kulturních hodnot, přesvědčení, nástrojů z generace na generaci tak, aby byl jedinec schopen „fungovat“ v síti sociálních vztahů ve světě. Tím je zajišťována kulturní transmise, přenos kultury, bez které by lidská společnost nemohla pokračovat (Štech, 1997). Kontinuita dějin tedy vyžaduje uvádět nové členy do kultury daného světa, vyžaduje výchovu. Ačkoliv je tento úkol oběma institucím společný, přesto je jejich postavení odlišné. Bylo již nastíněno, že vztah mezi těmito dvěma institucemi je ze své podstaty přinejmenším křehký, a že prochází neustálým vývojem. Jak zdůrazňuje ve své stati prof. Stanislav Štech (2004), pro pochopení a naplnění představ týkající se přisuzovaných úkolů instituce rodiny a školy, je podstatné znát rozdíly mezi socializací, kterou každá z těchto institucí zprostředkovává. Proto bude stávající kapitola věnována představením instituce rodiny a školy z hlediska jejich socializační funkce.

### 2.2.1 Charakteristiky školního a rodinného modu socializace

Vezměme si na pomoc nejprve definici těchto institucí. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2008 s. 238) nabízí definici, podle níž je škola „*společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský (...)*“. Co se týče vymezení školy z hlediska její funkce, opírám se o pojetí prof. Průchy uvedeném v jedné z dalších jeho publikací: „*Hlavním úkolem škol je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožnit začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního*“ (Průcha, 2009, s 112).

Rodina je pedagogickým slovníkem (Průcha et al., 2008, s. 202) definována jako „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuální – regulační, reprodukční a další funkce (...). Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury“. Obě instituce se tedy podílejí na výše zmíněném procesu transmise kultury, na socializaci. Před vznikem instituce školy byla dominantním prostředím socializace rodina, Tím, že se objevila nová instituce, která z části tuto úlohu rodině „přebrala“, došlo k narušení tohoto systému a bylo nutné funkce a úlohy jednotlivých institucí zkoordinovat (Štech, 1997). Jaké jsou tedy charakteristické rysy a principy socializace v rodině a ve škole? Jakým způsobem se tyto instituce v plnění této úlohy liší? K zodpovězení těchto otázek bude využito pojetí Stanislava Štecha (2010).

V souvislosti s institucí rodiny a školy se hovoří o tzv. **primární** (rodinné) a **sekundární** (školní) **socializaci**. Tímto označením je postihnuta hierarchie, s jakou jednotlivá forma socializace probíhá. Socializace v rodině, tj. primární, vytváří základní struktury identifikace člověka, konkrétně (Štech, 2003):

- vytváří oporu pro pocit bezpečí v mezilidských vztazích – zdravý vztah v rodině je podmínkou pro fungující vztahy v budoucím životě, nefunkčnost či patologie v rodině má dalekosáhlé důsledky pro budoucí život
- vytváří pocit společného horizontu – buduje vědomí, že s minulostí se „dá“ dále žít, nežije se „ze dne na den“
- instituuje nadřazený, nadindividuální člen, ke kterému se dítě vztahuje

Dle Štecha (2003) by termínu primární lépe odpovídal termín primordinární, jelikož rodinná forma socializace uvádí dítě do prvních řádů, konkrétně:

- oidipovská triangulace – schopnost opustit dyadický vztah matky s dítětem a navázání tzv. triangulárního vztahu, vědomí a akceptace přítomnosti otce („matka není jen moje“). Dítě vnímá dynamiku vztahu mezi matkou a otcem, a tuto skutečnost musí integrovat do svého prožívání vztahů
- jazyková pravidla – dítě se v rodině učí tomu, že i jazyk, mluva má svůj řád
- zákaz incestu – plní ochrannou funkci před kulturní degradací, zároveň dítě učí sociální interakční otevřenosti, aby se obracelo ke světu a vztahům v něm

Úspěšná primární (nebo též primordinální) socializace je nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí sekundární socializace, která na tuto primární „nasedá“. Primární socializace (respektive vztahy v ní), kterou má zajišťovat rodina, je tedy založena na emocionalitě a intimitě, jejím úkolem je vytvořit oporu pro pocit bezpečí ve vztazích, učí dítě obracet se k vnějšímu světu, dává základy elementárních řádů ve světě (jazyk a vyjadřování, pravidla atd.).

Naproti tomu je úkolem sekundární – školní socializace seznámit dítě s nutností:

- akceptovat cizí autoritu – učitele jako cizí osoba, jejíž autorita je ale pro dítě platná
- akceptovat diferencovaný obraz sebe – dítě zjišťuje, že není vždy ve všem úspěšné, jak je tomu v prostředí domova, kde (v ideálním případě) je bezpodmínečně přijímáno a chváleno a je mu vždy věnována pozornost a individuální přístup s ohledem na jeho potřeby
- akceptovat nadřazená, neosobní pravidla – dítě zjistí, že existují pravidla, která jsou nadindividuálně platná (matematická, fyzikální pravidla apod.)

Je tedy zřejmé, že obě instituce mají odlišné poslání, která naplňují různými prostředky. K jejich realizaci napomáhá také odlišnost školní a rodinné socializace, jež popisuje S. Štech (2003) následovně:

1. Charakter a princip předávání vědomostí/dovedností v rodinné socializaci je spíše **imitativní**, založený na nápodobě činností druhých lidí. Tyto činnosti a způsob jejich vykonávání není nijak výrazněji verbalizován, vše se odehrává v duchu „praktičnosti“, nejsou uchopovány jako poznatky. Naproti tomu školní socializace má spíše **diskurzivní** povahu předávání vědomostí, dovedností. Ta je založena na utváření a organizaci vědění, jeho teoretizaci. Poznatky ve škole, jejich pravidla, jsou sepisována, čímž se na ně lze kdykoliv odvolat.
2. Povaha vztahu v rodině není nijak speciálně vyčleněna. Rodičovská role, její podoba a náplň není oficiálně stanovena, udělena, rodič neskládá zkoušky týkající se výchovy dítěte – aby byl rodič sankcionován, musí se z jeho strany jednat o viditelné, zásadní pochybení v péči o dítě. Naproti tomu škola slouží jako hlavní kontrolní místo, zda výchova a péče v rodině probíhá v pořádku – škola má zřetelně **vyčleněný sociální vztah**.

3. Dalším rozdílem jsou pak okolnosti vzniku vztahů v jednotlivých institucích. V dnešní rodině jsou osobní, afektivní vztahy její podstatou, charakterizujícím rysem. Vřelé, **pozitivní vztahy** jsou klíčové pro vznik rodiny (dobrovolný vstup do manželského svazku a následná reprodukce). Naopak vztahy ve škole mají **instrumentální charakter** a jejich vznik je založen na **formálních** důvodech (Smetáčková, 2007).
4. Co se týče pravidel fungování, v rodinném prostředí jsou pravidla spíše **aleatorního charakteru**, nejsou neměnná a za každých okolností platná. Individuální potřeby, okolnostmi dané situace jsou nadřazeny stanoveným pravidlům dané rodiny. Ve škole jsou vztahy řízené **arbitrárními pravidly**, která jsou nezávislá na proměnlivé vůli, náladách či přáních dítěte. Na rozdíl od rodiny jsou pravidla ve škole písemně deklarovaná, zřetelně stanovena (Tamtéž). Vztahy ve škole jsou odlišné, jsou formální, založeny na neosobních pravidlech, jejichž porušování může být sankcionováno.

V posledních letech roste poptávka po více individuálním, rodinném přístupu škol, který by více napodoboval pravidla rodinného prostředí. Škola je kritizována za svou přílišnou formálnost, „institucionalitu“, se kterou je spojován neosobní přístup, a nedostatek výuky „praktických“ dovedností. Rozdílnost v rodinné a školní socializaci však má své opodstatnění (Štech, 1997). Škola stojí mezi rodinou a světem – v rodině je v popředí ochrana dítěte (před psychickou nepohodou), akcent na blaho dítěte, jeho individuální rozvoj a růst. Škola má však jiné poslání než rodiče. Jejím cílem je, aby dítě dozrávalo ve vztahu ke světu, jaký je. Tím, že se interpersonální a sociální vztahy mezi lidmi sekularizují, dochází k „instrumentalizaci“ hodnot, což znamená, že je akceptováno pouze to, co je užitečné. Škola vycházející z tradice a požadavku podřízení se autoritě nesplňuje tento požadavek a je tím pádem kritizována jako zpátečnická (Štech, 2003). Přitom je však ono osvojování si respektu k neosobním pravidlům důležité pro umění dítěte rozlišovat „soukromé“ a „veřejné“, což zároveň proměňuje jeho chápání a postoj k afektivitě a citům, potažmo rodině jako takové. Vědomí intimity rodinného prostoru lze totiž získat právě díky kontrastu mezi prostředím školy a rodiny. Dítě tak získává obraz sebe samého díky nutnosti zvládnutí požadavků v obou prostředích (Štech 1997). Zároveň je škola institucí „(...) se všemi jejími byrokratickými, mocenskými atributy, která předává určité normativizované vzdělání hromadnou formou vyučování“ (Štech, 2001, s. 56). Požadavek na neutralnost, spravedlivost v hodnocení a poskytování „rovných“ šancí je tak v rozporu s rodičovskými požadavky na individuální přístup k jednotlivým dětem (Štech, 2004). Právě tyto méně osobní vztahy ve škole slouží dítěti jako předloha fungování vztahů v

univerzálních, kulturně veřejných a sociálních kontextech (Kašćák, 2006 in Majerčíková, 2015).

Někteří autoři se domnívají, že prostředí školy, které je příliš individualizované ve svém přístupu k žákům, může tímto oslabit jeho budoucí schopnost adaptace v běžném životě. Své stanovisko argumentují tím, že obě socializace jsou pro lidského jedince velmi důležité a je to právě odlišnost rolí, se kterými se dítě v rodině a ve škole setkává, nebo je sám představuje, která je tak podstatná pro jeho další fungování ve světě dospělých. Ba dokonce, přílišná otevřenost školy rodičům ve smyslu jejich nepřiměřené přítomnosti ve škole může být pro děti nebezpečná (Charlot, 1992 in Kolláriková, Pupala, 2010).

Důležitou oblastí, které bude v této kapitole věnována pozornost, je otázka rozdělení základních **pravomocí a kompetencí**, které jsou v odlišné míře přisuzovány škole a rodině. Jedná se o tyto oblasti: (Kellerhals, Montandová, 1991 in Štech, 2004):

1. úkoly vzdělávací – předat vědomosti a všeobecný přehled (trivium, logický způsob myšlení, dějepisné, zeměpisné poznatky)
2. zajistit morální a osobnostní výchovu – ideové, morální působení (včetně vedení k uměleckému cítění)
3. předat praktické dovednosti a poznatky – péče o své zdraví, polytechnická výchova

Výše uvedení autoři realizovali výzkum s rodiči, který prokázal jednoznačnou shodu ve vnímané kompetenci pouze v oblasti první, tj. podle rodičů by škola měla zprostředkovat vzdělání ve své základní podobě („číst, psát, počítat“), což je v souladu i s dalšími výzkumy zabývající se touto problematikou (např. Shumov, 1997). Za nejvíce „rizikovou“ co se konfliktů týče, je považována druhá oblast, tedy v otázce, zda škole přísluší formovat žáky z ideového a morálního hlediska. Pro jednu část rodičů je morální a ideová „výchova“ doménou rodiny a škola podle nich není legitimní institucí pro její zajišťování. Pro druhou skupinu rodičů je přijatelné akceptovat kompetenci školy i v této oblasti, takže zde může docházet k prolínání kompetencí. Praktické „vybavení“ do života rodiče od školy vesměs neočekávají (Tamtéž, s. 378).

Domnívám se, že tato rozdílnost v přisuzování kompetencí školy souvisí s heterogenitou rodin – pro každou rodinu jsou důležité jiné hodnoty, jiné cíle, což má souvislost například i se sociálně ekonomickým statusem těchto rodin, jak ostatně upozornily již výzkumy B. Bernsteina (1971) nebo z našeho prostředí výzkum Katrňáka (2004). Velký

vliv na dělbu kompetencí má také proměna obou institucí, zvláště rodiny, která postupem času „ztrácela“ své výsadní právo dítě vychovávat a vzdělávat (viz kapitola 2. 1. 2), čímž nastala situace, že se stále více oblastí kompetencí školy a rodiny prolíná (Singly, 1999; Smetáčková, Viktorová, 2014; Štech, 1997).

Úskalí nejasné dělby kompetencí spočívá v relativně „snadném“ překročení oné hranice, které považuje druhá strana za nepřipustné vměšování se do její sféry. Jak ukázaly některé české i zahraniční výzkumy (Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007; Viktorová, Štech 2010), jednou z oblastí, jejíž překročení ze strany školy vnímají rodiče obzvláště citlivě, je zasahování školy do výchovných strategií rodičů, což by nejspíše odpovídalo druhé oblasti kompetencí dle zmíněné typologie Montandové a Kellerhalse (in Štech, 2004).

Způsob, jakým je aktéry vnímána dělba pravomocí daných sociálních institucí je podstatnou okolností při objasňování podoby vztahu mezi nimi. Dle Wynesse (1996 in Kolláriková, Pupala, 2010, s. 64) lze vyčlenit **tři modely proměn** pravomocí školy a rodiny, které mají zásadní vliv na jejich vzájemný vztah:

1. Socializační síla se z rodičů přesunula do instituce školy, čímž došlo k oslabení rodičovské autority. Zatím co dříve škola sloužila jako místo, kde byly hodnoty předávané rodiči potvrzovány, v dnešní době se škola sama angažuje v této úloze.
2. Pojem „rodičovská odpovědnost“ se definuje odlišně, než tomu bývalo dříve, ale nedošlo k úplné ztrátě tohoto fenoménu. Rodiče však ztrácejí dříve samozřejmou dovednost vychovávat, což je dáno množstvím profesionálů v oblasti výchovy a vzdělávání.
3. Rodičovské pravomoci a jejich proměna jsou přirozeným důsledkem sociálních a politických změn a úlohou rodičů je tento fakt přijmout.

Dle Majerčíkové (2015) existuje riziko, že změnou v dělbě kompetencí, především stíráním rozdílů v rolích učitel – rodič (což se týká novodobého požadavku na učitele, aby stále vyšší měrou pečoval o své žáky také z hlediska jejich individuálních potřeb) se snižuje autorita učitele, učitel ztrácí svou jedinečnost a výlučnost postavení v procesu sekundární socializace. To může vést až k nevraživosti mezi učiteli a rodiči, přestože veřejně myšlenku partnerství učitelé obvykle přijímají. Nejasně vymezená hranice ve vztahu rodič – učitel a jejich kompetencí představuje riziko obtíží v komunikaci, může vést k mnohým

nedorozuměním a oboustrannému pocitu nerespektování a překračování „svých“ sfér vlivu. Mezi rodiči, jak bylo prokázáno u mnohých výzkumů (Carvalho, 2001, Katrňák, 2004, Vincent, 2000 in Majerčíková, 2015) je v důsledku rozdílného socioekonomického statusu a v celkové příslušnosti k určitému typu „tříd“, také odlišnost v přístupu a vnímání úkolu a kompetencí školy. Partnerský přístup proto ze své podstaty může jen velmi obtížně nabídnout rovnocenný přístup pro tak diferencovanou skupinu, jako jsou rodiny. Vždy hrozí riziko, že jedna strana bude ke spolupráci zvána „častěji“, protože se hodnoty a očekávání dané rodiny budou více shodovat s filosofií a přístupem školy (Majerčíková, 2015).

Domnívám se, že otázka legitimacy rodiny a školy se stává stále více aktuální spolu se vznikem „alternativních“ škol, které tradiční rozdělení kompetencí nahrazují novým a které považují individuální, partnerský přístup k rodičům i žákům za jediný žádoucí (jak lze, dle mého názoru, usuzovat z kritických hlasů zaznívajících směrem k instituci školy).

Způsob, jakým je tento ideál úzké spolupráce a partnerství těmito školy naplňován, souvisí mimo jiné také s otázkou podoby kontaktu, neboť jak již bylo nastíněno v kapitole týkající se modelu vztahu mezi rodinou a školou, klíčem k jakékoliv (úspěšné) spolupráci je kvalitní kontakt mezi danými aktéry. Aby byla spolupráce možná, je zapotřebí efektivní komunikace. Zároveň, jak píše S. Štech a I. Viktorová (in Kolláriková, Pupala, 2010), představuje komunikace problematickou komponentu vztahu. To je dáno tím, že komunikace nezahrnuje pouze přímé kontakty, ale že z velké části tvoří komunikační kód kontakty nepřímé (oblečení žáka, reference dítěte o učiteli a podobně): *„Je tedy třeba položit si otázku, zda spoluprací rodin se školou máme rozumět především jejich přímé kontakty, a také na čem je závislé vypracování širěji chápaného komunikačního kódu a vzájemné akceptace“* (Štech, Viktorová, 2010, s. 64).

To, jaké formy kontaktu mezi školou a rodinou probíhají, bude představeno v následující kapitole.

## 2.3 Komunikace ve vztahu škola - rodina

Člověk zažívá ve svém životě dennodenně rozmanité interakce a buduje síť rozličných mezilidských vztahů. Při těchto interakcích dochází vždy k určité výměně informací. Tyto informace nejsou pouze verbálního charakteru, ale zahrnují celou škálu neverbálních signálů, které v sobě nesou určité poselství, sdělení. Tento proces interakce se nazývá komunikace: *„Komunikace je nezbytným základem všech sociálních interakcí. V bezprostřední komunikaci hrají kromě jazyka významnou roli i neverbální náznaky, které účastníci používají k interpretaci toho, co druzí říkají a dělají“* (Giddens, 1999, s. 550).

V předchozí kapitole jsme nazřeli, že právě komunikace hraje ústřední roli v otázce podoby vztahu mezi rodinou a školou, ba co víc, že fungující komunikace je považována za základní kámen tohoto vztahu (Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004). V kapitole věnující se historii vztahu mezi rodinou a školou bylo poukázáno na fakt, že spolu s proměnou podoby vztahu se ruku v ruce proměňuje také způsob komunikace mezi těmito dvěma institucemi. Proto bude stávající kapitola věnována otázce, jakými možnými způsoby a formami probíhá komunikace mezi rodinou a školou v žité realitě dnešní doby.

### 2.3.1 Formy kontaktů mezi rodinou a školou

Komunikace může probíhat různou formou, v různé podobě, v různé intenzitě a v různé frekvenci. Ne jinak je tomu i v případě komunikace mezi rodinou a školou, která je realizována různými druhy kontaktů. Dle Štecha a Viktorové (2010) lze rozlišit jednotlivé druhy kontaktů z hlediska jejich vlastností, konkrétně z hlediska míry zprostředkovanosti (bezprostřední nebo naopak zprostředkovaný kontakt), obsahového zaměření setkání, podoby setkání (individuální nebo skupinové) a jeho funkcí. Proces komunikace v sobě zahrnuje také rozdílná očekávání jednotlivých aktérů. Škola i jednotliví rodiče mohou mít, a nezřídka také mívají, odlišné představy o tom, jakou formou, v jaké intenzitě a v jakém „duchu“ by komunikace s druhou stranou měla probíhat. Skrytá, nevyslovená očekávání a představy jsou častým zdrojem konfliktů a pocitů frustrace z domnělého nepochopení v mezilidských vztazích (Gibson, 2011 in Skibinska, 2011). Tím je značně ovlivněna také dynamika vztahu mezi institucí školy a rodiny – tím spíše, že zvláště rodina tvoří velmi heterogenní skupinu, mající rozličné očekávání a představy o tom, jakým způsobem by měla škola v tomto vztahu vystupovat a jakým způsobem by měla probíhat komunikace s ní.



To, jakým způsobem bude nastavena forma vzájemného kontaktu mezi rodiči a školou určuje škola. Na ní leží organizace struktury setkávání, kontaktů s rodiči a způsob, jakým bude rodičům umožněno případně školu kontaktovat. Tato „pravidla organizace“ se utvářejí od počátku školní docházky dítěte (Štech, Viktorová, 2010). Kromě „formální“ organizace (jako jsou oficiální termíny schůzek, konzultačních hodin, dny otevřených dveří, (ne)možnosti telefonického kontaktu s ředitelem školy apod.) je podstatným činitelem určující pravidla komunikace také individuální domluva na způsobu kontaktu s konkrétním učitelem.

Pro účel této diplomové práce lze shrnout základní formy kontaktů mezi rodinou a školou následovně (Štech, Viktorová, 2010; Viktorová, Smetáčková, 2014):

1. **přímé formy:** třídní schůzky, konzultační hodiny, schůze rodičovských rad, besídky, školní slavnosti, dny otevřených dveří, semináře a workshopy pro rodiče, ale také méně přímé formy komunikace jako je telefonický kontakt, písemná komunikace skrz žákovské knížky, časopisy školy, notýsky, dopisy. Pro přímé formy komunikace je charakteristická účast zástupců obou institucí (rodiny a školy), kteří spolu bezprostředně komunikují konkrétním komunikačním kanálem a kódem.
2. **nepřímé formy:** představují informace získané zprostředkovaně přes žáka a jeho vyprávění o životě školy, emočním výrazu a prožívání, motivaci ke studiu, školní výsledky a podobně. Oproti přímým formám je pro nepřímé formy komunikace charakteristická zprostředkovanost, nejedná se o přímou komunikaci mezi danými aktéry. Nepřímé formy kontaktu probíhají takřka každodenně a tvoří podstatnou komponentu v dynamice vztahu mezi rodinou a školou. To je s ohledem na fakt, že nepřímá komunikace je založena na neformulovaných pravidlech, očekáváních dobré reflektovat a snažit se tato pravidla a očekávání učinit „dostupná“ a známá aktérům těchto kontaktů (zvláště rodičům).

Co se týká frekvence přímých forem kontaktů, v českých školách převládá stanovisko „méně je více“, nebo spíše „normální je nekomunikovat“ (Štech, 2004). Příliš časté přímé formy komunikace poukazují ve většině případech na přítomnost určitého problému (prospěch, chování dítěte ve škole, nejasné rozdělení kompetencí školy a rodiny) a bez relevantního důvodu pro obě instituce (respektive jejich zástupce) naopak vede ke zhoršení vzájemného vztahu (Smetáčková, Viktorová, 2014).

Z výzkumu Rabušisové a Pola (1996) vyplynulo, že stávající nastavení způsobu komunikace mezi rodiči a školou není zvláště z pohledu rodičů optimální – obsah přímých forem kontaktů je z podstatné části tvořen negativními aspekty – špatný prospěch žáka, výchovné obtíže apod. Dle těchto autorů to vede k neochotě rodičů se školou více komunikovat, což je ke škodě pro obě instituce (Rabušicová, Pol, 1996). Tito autoři jsou, zdá se, tedy zastánci názoru, že jádrem těchto setkávání by neměly být pouze negativní události, ale komunikace by měla být zaměřena také na pozitivní aspekty – pokroky žáka, ocenění úsilí či spolupráce rodičů aj, což by mohlo posílit efektivitu a ochotu rodičů více se zapojit do spolupráce se školou. Zde se nabízí otázka, zda je současný stav na většině českých školách, ve kterém je „aplikován“ přístup „normální je nekomunikovat“ možné považovat za optimální, vyhovující oběma stranám, nebo zda je současný stav spíše negativním důsledkem tohoto nastavení. Jinými slovy, zda představuje častý přímý kontakt mezi rodinou a školou noxu, nebo ideál.<sup>2</sup>

S ohledem na empirickou část této práce je dalším významným typem vzájemné komunikace ten, jehož třídícím kritériem je přítomnost či nepřítomnost pravidel, která tuto komunikaci vymezují (Smetáčková, Viktorová, 2014). Jedná se o typ kontaktu:

1. **formální:** do tohoto typu spadají takové kontakty, které jsou strukturovány a vymezovány konkrétními pravidly. Zúčastnění aktéři tohoto kontaktu reprezentují „svou“ instituci, což dává danému kontaktu jasný rámec, v němž komunikace probíhá – například třídní schůzky, setkání výchovné komise apod.
2. **neformální:** na rozdíl od formálních kontaktů je pro ně charakteristická absence pravidel, která by je strukturovala, což se týká také rolí, které aktéři zastupují. Při neformálních kontaktech nejsou aktéři reprezentanty role, která je vázána s danou institucí (např. setkání učitele s rodičem v čekárně u lékaře/v divadle apod). Absence jasných pravidel může být zdrojem nejistoty jejich účastníků, neboť chybí onen formální rámec, o který by bylo možné se při této komunikaci opírat. (Smetáčková, Viktorová, 2014).

Ačkoliv je v neformálních kontaktech možné spatřovat potenciál prohloubení vzájemné důvěry mezi rodinou a školou, mnohdy představují také riziko vzájemného neporozumění. Hranice a pravidla vymezující dané setkání (aktéři vstupují do kontaktu s jasnou představou o tom, kterou institucí a s ní spojenou roli reprezentují a je jim znám účel

---

<sup>2</sup>V kontextu percepce rodičů je tato otázka zkoumána v empirické části této diplomové práce.

tohoto kontaktu) představují pevný opěrný „bod“, který umožňuje cítit se v tomto kontaktu bezpečně (Smetáčková, Viktorová, 2014). To minimalizuje riziko (mnohdy nezáměrného) prolínání rolí, které může na straně rodičů či školy vyvolávat pocity ohrožení své kompetentnosti a obavy z přílišného zasahování do sfér, které považují za „své“.

Faktorů, které mohou mít vliv na podobu a četnost kontaktů mezi školou a rodinou lze jistě identifikovat více – role, kterou rodiče vůči škole zastávají, model vzájemného vztahu (partnerský x klientský x tradiční), vyznávaná filosofie školy atd. V současné době, která akcentuje partnerský, individuální přístup a úzkou spolupráci rodiny a školy, se vytváří nové formy kontaktů, jenž by tyto požadavky uspokojily. Jedním z takovýchto specifických forem kontaktu je i tzv. tutoriální systém, který, zdá se, jako by usiloval o to skloubit výhody obou forem, tedy formálních i neformálních kontaktů. Protože je tento systém na českých školách výjimečný a zároveň představuje jeden z hlavních předmětů zájmu výzkumné části této práce, bude jeho představení věnována samostatná kapitola.

## 2.4 Tutoriální systém jako nástroj individuálního kontaktu rodiny a školy

Empirická část této práce je vedena otázkami týkajícími se vnímání rodičů individuálního přístupu školy k žákům a jejich vnímání úzké spolupráce a komunikace mezi nimi prostřednictvím tutoriálního systému. Škola, v níž byla výzkumná část realizována, vychází z filosofického konceptu o vzdělávání Josemarii Escrivá a jeho zásad o spolupráci rodiny a školy. Protože v českém prostředí není tento koncept příliš rozšířený, budou na začátku této kapitoly představeny teoretické zdroje, z nichž filosofie i praxe tutoriálního systému vychází.

Tutoriální systém v kontextu zkoumané školy je konceptem vycházejícím z tzv. „personalised education“ jehož charakteristikou je důraz na celkový rozvoj dítěte (kromě akademického i ve smyslu morálním, mravním, ctnostním) a partnerském, velmi úzkém vztahu mezi rodiči a školou (Gibson in Skibinska, 2011). Tento koncept vzdělání staví na východisku, že primárními, hlavními vychovateli dětí jsou jejich rodiče. Rodina má stěžejní, primární postavení ve výchově dítěte a jsou to oni, kteří seznamují dítě již od jeho narození s řízením a chodem světa. Na rodičích leží úkol zajistit primární socializaci dítěte, která mu posléze umožní, až nastane čas, vstoupit do procesu socializace sekundární. Kořeny tohoto konceptu jsou spojovány se jménem Josemaria Escrivá, španělským knězem a zakladatelem osobní prelatury katolické církve Opus Dei, která má za cíl „šíření hlubokého povědomí o všeobecném povolání ke svatosti a apoštolátu ve všech oblastech společnosti, a konkrétněji posvěcující hodnotu běžné práce“. Úkolem této prelatury je poskytovat duchovní prostředky všem, kteří o to stojí, aby skrze svou každodenní činnosti, své zaměstnání, mohli žít jako dobří křesťané.

Zakladatel Opus Dei Josemaria Escrivá se hlouběji věnoval otázce vzdělávání, potažmo institucím, které ho zajišťují – školám. Efektivní vzdělávání, které je zaměřené na celostní rozvoj, by mělo být v souladu se třemi zásadami: **formování, svoboda, rodina** (Evans, 2012):

1. **Formování:** rodiče mají usilovat o vznik takových škol, které jsou v souladu s křesťanskými hodnotami a s těmito hodnotami seznamují děti od útlého věku. Neznalost náboženství představuje velké riziko pro stávající společnost, protože vzniká „šedá zóna“, ve které lidé nejsou připraveni, ochotni vnímat okolnosti světa v celém kontextu a adekvátně reagovat – to se týká především oblasti utrpení druhých lidí, individualismu ve vztazích a podobně. Při vzdělávání je třeba důležité vnímat dítě

jako osobnost, kterou je zapotřebí rozvíjet celostně tak, aby mohla vyrůst v „dobrého člověka“. Jde tedy i o charakterové, morální, ideové, duchovní vzdělávání, nebo lépe, formování. Aby tento proces formování byl efektivní a smysluplný, měl by být založen na osobním, individuálním přístupu. A tento přístup je naplňován prostřednictvím **tutoringu**, respektive prostřednictvím tutora, který má být průvodcem dítěti při jeho rozvoji jak po stránce akademické, tak osobnostní. Právě tento tutoriální systém se stal charakteristickým znakem sítě škol, která je zakládána po vzoru Opus Dei.

2. **Svoboda:** Vzdělávání má být založené na respektování svobody každého lidského jedince. Školy zakládané dle filosofie Opus Dei nejsou tedy zřizovány církví, nejedná se o školy církevní, ale soukromé, ve kterých má být poskytováno vzdělávání dle křesťanských zásad. Náboženské vyznání je však na osobní odpovědnosti svědomí všech, kteří v dané škole pracují, nebo se vzdělávají. Zásada svobody je obsažena také v přístupu k rodičům a vnímání jejich úlohy ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte. Výsadní, privilegované postavení mají rodiče a úlohou vzdělávacích institucí je podporovat rodiny v tom, aby mohly své dítě správně vychovávat. Na rodičích leží svobodná volba, do jaké školy a jakou mírou chtějí realizovat spolupráci se školou.
3. **Rodina:** Role rodiny a školy ve výchově a vzdělávání dítěte je zřetelně vymezena – rodiče jsou zásadní, dominantní institucí a škola zastává funkci sekundární tak, jak uznají rodiče za potřebné k naplnění ideálu výchovy dítěte v „dobrého člověka“. Josemaria byl zastáncem názoru, že škola je „prodlouženou rukou“ rodiny, a že školní prostředí by mělo být v souladu s rodinným zázemím a jí vyznávanými hodnotami. Ve škole by nemělo být vyučováno nic (ve smyslu ideologickém, morálním), co je v rozporu s přesvědčením rodičů. Ve školách zřízených v duchu filosofie Opus Dei by měli být“ na první místě“ rodiče, poté učitelé, a na konec studenti – pokud by v domácím prostředí byly hodnoty předávané ve škole odmítány, celý proces formování by ztrácel smysl. Klíčová je tedy úzká spolupráce a pravidelné individuální kontakty mezi rodiči a školou (Evans, 2012).

S těmito zásadami lze v obecném hledisku jistě souhlasit. Na druhou stranu, protože se jedná o systém vytvořený náboženským hnutím, je dobré brát v potaz vliv této platformy na způsob, s jakými jsou tyto ideologické zásady naplňovány. Škola se tímto způsobem totiž může stát formovatelem rodiny, autoritou, která určuje, které hodnoty a cíle mají být rodinou

vyznávají. I takovýto způsob spolupráce je možný, je však zapotřebí reflektovat všechny aspekty, které s sebou tato spolupráce přináší, či může přinášet.

Koncept úzké spolupráce rodiny a školy staví na předpokladu, že lidská bytost nežije izolovaně, ale naopak v síti interpersonálních vztahů a jejich dynamice. Stejně tak ani rodina není izolovanou jednotkou, neexistuje ve „vakuu“. Naopak, lidský jedinec má kromě individuální složky také významnou složku sociální, která mu umožňuje naplnit plný potenciál lidství a jeho možností. V interakcích s druhými dochází k plnému poznání světa a jeho zákonitostí, skrze druhé je budována naše identita a osobnost. Významnou roli v rozvoji plného lidského potenciálu tedy hrají sociální instituce, mezilidské vztahy a vzájemná pomoc všech aktérů dané společnosti (Gibson in Skibinska, 2011). To samé platí i ve vztahu mezi rodinou a školou. Ačkoliv má rodina výsadní postavení v procesu výchovy dítěte, k úplnému naplnění všech jejích složek potřebuje pomoc školy, podobně jako škola, která zajišťuje především formální vzdělání dítěte, by měla mít zájem o úzkou spolupráci s rodinou, aby mohla naplnit ideál filosofie takto strukturovaných škol – tedy rozvíjet osobnost žáka v celé jeho hloubce a ve všech jeho aspektech, které lidská osobnost představuje a skýtá.

Tutoriální systém má za cíl umožnit každému žákovi ve spolupráci s rodinou co nejoptimálnější vývoj, naplnění a využití veškerého potenciálu být nejen vzdělanou, ale také charakterově a morálně pevnou osobností (Gibson in Skibinska, 2011). K jeho naplnění je zapotřebí ideové a hodnotové shody obou zúčastněných stran a zároveň také respektování legitimacy a jejich odlišného rozdělení kompetencí v tomto procesu (v souladu se zásadou „svoboda“).

Škola, která staví na konceptu „personalised education“, akceptuje tedy nenahraditelnost role rodičů v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte a odmítá politiku některých zemí, jejichž angažovanost v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte neúměrně zasahuje do suverenity rodiny. Děti „patří“ rodičům, nikoliv státu. Stát, jehož socializačním nástrojem je škola, má odpovědnost za zajištění kvalitního vzdělávání ve školách a jejím úkolem by měla být podpora rodičů v jejich roli primárních vychovatelů, aniž by je v této roli nahrazovala. Takovou podporu je možné realizovat díky velmi úzké spolupráci školy s rodinou a uplatňování individuálního přístupu ke každému žákovi i rodině, neboť tyto aspekty tvoří efektivní formativní projekt, který vede ke kýženému cíli – podpořit pozitivní, všestranný rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální předpoklady a potřeby. Nástrojem tohoto individuálního přístupu je již zmiňovaný tutoriální systém.

### 2.4.1 Princip fungování tutoriálního systému na zkoumané základní škole

Tutoriální systém reprezentuje individuální přístup školy k žákům i jeho rodině a funguje jako nástroj nadstandardní komunikace mezi školou, rodinou i žáky.

Základní škola, která využívá tutoriální systém, vznikla z iniciativy rodičů, kteří nebyli spokojeni se stávající nabídkou školních institucí. Jejich potřeba se netýkala pouze požadavku kvalitního vzdělání, ale také všestranného rozvoje osobnosti jejich dětí, včetně výchovy morální, ideové. Tento model výuky je založený na aktivní spolupráci rodiny a školy při výchově dětí, přičemž je respektována suverenita rodiny, jenž má v této otázce hlavní slovo. Výchovně vzdělávací proces této školy vychází z **pěti pilířů** (Kosslová, 2016):

1. **Úloha rodiny:** rodiče jsou respektováni jako privilegovaná instituce mající povinnost a právo své děti vychovávat. Jejich úloha je v tomto procesu nepostradatelná, jsou prvními, přirozenými a nejdůležitějšími zprostředkovateli výchovy. Proto lze výchovně vzdělávací proces realizovat pouze s aktivní účastí a angažovaností rodičů, bez nich nemůže vzdělávací projekt této školy fungovat. Aby bylo zajištěno komplexní, kvalitní vzdělání, je potřebné, aby škola a rodina sdílela společné základní hodnoty. Tento pilíř vychází z přesvědčení, že k harmonickému vývoji dítěte je nutná spolupráce těchto institucí, která vychází z individuálního přístupu k rodině a vzájemné důvěře. Učitelé, kteří jsou profesně vybaveni znalostmi, mají rodičům pomáhat ve výchově dítěte, být jim oporou. K těmto účelům slouží individuální konzultace pro rodiče, ale také besídky, semináře a přednášky pro rodiče. Kontakt rodiny se školou by měl být aktivně udržován, aby rodiče mohli sledovat pokroky svého dítěte.
2. **Výchova ke ctnostem a odpovědnosti:** škola usiluje nejen o předání kvalitního vzdělání, ale rovněž komplexně rozvíjet celou osobnost žáka a jeho charakter. Škola se prostřednictvím výchovy ke ctnostem snaží děti vést k samostatnosti, odpovědnosti za své činy, plnění povinností, sociálnímu cítění a svobodnému rozhodování tak, aby byly dobrými občany a osobnostmi s pevným charakterem. Cílem je tedy vychovávat k sociálním hodnotám, a zastáváním morálních hodnot, které jsou dnes, vlivem sílícího individualismu, stále více utlačovány do pozadí.
3. **Tutoriální systém:** tutoriální systém podporuje individuální přístup ke každému žákovi a zaměřuje se na růst osobnosti. Proto se ve spolupráci s rodiči stanoví každému žákovi individuální plán osobního rozvoje, který vychází z prospěchu ve

škole, hodnocení učitelů, hodnocení rodičů, z posudků pedagogických psychologů a sebehodnocení daného žáka. Všechny tyto informace slouží k postihnutí slabých i silných míst žáka, na nichž je možné pracovat – buď s cílem je eliminovat, nebo naopak podpořit. Individuální přístup ke každému žákovi je klíčovým prvkem ve výchovně vzdělávacím procesu na této škole. Vzdělávání má vycházet z podstaty osobnosti a charakteru žáka, protože každý žák má individuální potřeby, tempo i způsob učení se. Tutoriální systém se skládá ze schůzek učitele s žákem a schůzek učitele s oběma rodiči (tyto schůzky budou blíže popsány níže). Mezi prostředím rodiny a školy by měl panovat soulad a shoda (např. týkající se pravidel osobního rozvoje žáka, potažmo celé rodiny).

4. **Oddělené vzdělávání:** Tento pilíř na této konkrétní škole zatím nebyl realizován, do budoucna s ním ale vedení školy počítá. Oddělené vzdělávání má dle zastánců své opodstatnění, protože lidé se rodí jako muži a ženy, s odlišným prožíváním, potřebami, tempem vývoje, odlišným způsobem učení, reagování. Oddělené vzdělávání umožňuje brát tyto rozmanitosti v potaz a tím zajistit efektivnější proces vzdělávání.
5. **Duchovní přesah:** Výuka bere v potaz nadpřirozenost lidské existence a probíhá v souladu s křesťanskými hodnotami. Tento pilíř vychází z toho, že rodiče mají právo vybrat svým dětem vhodný způsob vzdělávání a učitelé mají zase právo pracovat ve shodě s tímto vzdělávacím modelem.

### **Tutoringová setkání s dětmi**

Tutoriální systém má být založen na důvěrném, pravidelném kontaktu mezi školou, žáky a rodiči. Ze strany školy je „vykonavatelem“ tutoringu takzvaný tutor. Každému žákovi a jeho rodičům je přidělen konkrétní učitel (může se jednat o třídního učitele, jiného učitele, případně asistenta pedagoga či ředitele školy), který tuto funkci zastává. Tutor by měl přicházet se svěřeným dítětem do častého kontaktu, nikoliv v rámci náhodných setkání např. formou obědových přestávek a podobně. Tento požadavek je nutný, protože tutor má být dítěti důvěrníkem, průvodcem, na kterého se dítě může obrátit v případě nesnází a se kterým se tutor pravidelně schází. Schůzky tutora s dítětem probíhají 1x za dva až tři týdny, nebo kdykoliv dle potřeby tutora nebo žáka.



Tyto schůzky trvají různě dlouho, průměrně deset minut, v závislosti na tom, jaká je aktuální situace a co mají účastníci setkání k řešení. Tutor by měl být dítěti prostředníkem mezi školním a rodinným prostředím tím, že „svého“ žáka důvěrně zná, ve všech jeho sférách – školní prospěch, jeho fungování ve školním kolektivu (odtud požadavek na častý kontakt a možnost pozorování žáka v „terénu“), jeho zájmy, koníčky a fungování v rodinném prostředí. Účelem těchto setkávání má být snižování rizika potenciálního školního selhávání, prevence nežádoucích projevů chování a šikany. Hlavním cílem je především lepší porozumění žákovi, jeho rodinné situaci, vztahům se spolužáky či případným studijním obtížím tak, aby mohl být naplněn společný ideál rodiny a školy, totiž všestranný rozvoj osobnosti dítěte (Kosslová, 2016). Na závěr každé schůzky tutora s žákem by se mělo společně stanovit určité předsevzetí v rámci individuálního plánu osobního rozvoje. Má-li například žák potíže se zvládnutím vzteku, může být předsevzetím do další tutoringové schůzky snaha o nenásilné řešení případných sporů se spolužáky.

Při dalším setkání by měla být součástí reflexe a zhodnocení splnění posledně vyjednaného předsevzetí. *„Může se stát, že předsevzetí na další období bude úplně stejné. Důležité je, aby s ním byl žák srozuměn, aby chápal, proč je pro něj dobré snažit se v dané věci zlepšit. Dítě se tak učí na sobě pracovat (...). Rozvíjí svou vůli a dobré vlastnosti a snaží se bojovat se svými slabostmi“* (Kosslová, 2016, s. 11).

Kromě přímých informací získaných z individuálního tutoringového setkání tutora s dítětem mohou být využívány také informace nepřímé – z pozorování žákových projevů a chování v kolektivu, z jeho vyprávění o rodinných zážitcích např. spolužákům, z informací od ostatních učitelů, vychovatelů, kteří s daným dítětem přicházejí do kontaktu a podobně. Tutor by měl být podporující, aktivně naslouchající, schopen vést dítě k sebereflexi. Nejedná se o roli „mravokárce“, ani „kamaráda“, ale prostředníka mezi školou a rodinou. Náplň schůzek vychází z oblastí týkající se například emočního prožívání žáka, mezilidských vztahů, prospěchu ve škole, subjektivního vnímání svých slabých/silných stránek, vztahů v rodině a postavení dítěte v ní, předsevzetí a plán individuálního osobního rozvoje. Informace, které tutor během těchto setkání od dítěte získá, jsou důvěrné a nejsou (nejedná-li se o výjimečnou situaci, jež vyžaduje řešení) sdělovány rodičům.

## Tutoringová setkání s rodiči

Tutoringová setkání s rodiči, jež představují jádro individuálního kontaktu mezi rodinou a školou, probíhají zpravidla třikrát do roka, ideálně za účasti obou rodičů. Tyto schůzky jsou časově náročnější, trvají v rozmezí půl hodiny až hodiny a půl. Při této schůzce není přítomno dítě – žák, ani jeho případní sourozenci. Povaha jednotlivých setkání je dána jejich pořadím. Na první schůzce, která má „seznamovací“ charakter, má proběhnout vzájemné představení se a sdílení očekávání týkající se formování dítěte. Rodiče jsou např. tázáni na to, co považují v oblasti vzdělání pro své dítě za důležité (umění prosadit se x formální vybavenost pro studium na gymnáziu x schopnost přijímat prohru) a jaké jsou jejich výchovné cíle. Tutor by se měl taktně optat na systém a organizaci rodinného uspořádání (způsob trávení volného času o víkendech, zaměstnání rodičů, hodnota vzdělání pro rodiče, jejich vize o budoucnosti dítěte, hranice v rodině a podobně). Na základě těchto faktorů se stanoví individuální plán osobního vývoje dítěte.

Druhá schůzka slouží k diskuzi nad stanoveným plánem a jeho (ne)úspěchem a řeší se případné problémy dítěte ve škole či v rodině. Tutor by měl zjistit, jak se dítě ve škole cítí (např., jak o škole doma s rodiči mluví), zda vidí rodiče nějaký pokrok, a co by případně chtěli upravit/změnit. Mohou být diskutovány aktuální rodinné vlivy a okolnosti v rodině, které mohou mít dopad na chování a prožívání dítěte ve škole. Podobně tutor poskytuje rodičům zpětnou vazbu, která může být nejen pozitivní, ale také „negativní“, podnětná a navrhuje výchovná opatření, pokud rodičovské intervence selhávají. Podobného charakteru je pak schůzka třetí, ve které by se měl zhodnotit uplynulý školní rok, pokroky dítěte a realizace plánu osobního vývoje.

Dominantním rysem těchto tutoringových setkání s rodiči by měl být prostor pro sdílení a pojmenovávání vzájemných představ týkající se výchovně vzdělávacího procesu dítěte: „*Věřte ale, že tím, že se všemi rodiči promluvíte, že je „donutíte“ o výchově přemýšlet, že jim citlivě ukážete, kam některé jejich kroky vedou a co by se dalo v zájmu dítěte zlepšit, pomůžete jim, a především vašemu chráněnci*“ (Kosslová, 2016, s. 19). Tutor by se měl snažit co nejvíce přiblížit dané rodině, porozumět jejím přáním, očekáváním a postojům, a na základě nich aplikovat vhodné nástroje při kontaktu s dítětem.

Na všechny aktéry tohoto setkání jsou kladeny velké požadavky. Tutor by měl být dostatečně empatický a zároveň asertivní, schopný zůstat skutečně prostředníkem mezi dítětem, školou a rodiči (nepřiklánět se ani k jedné ze stran), být připraven sdílet s rodiči

jejich starosti. Také by se měl snažit porozumět výchovnému stylu rodičů a způsobu života dané rodiny: „*To, že rodinu poznáte, Vám velmi pomůže lépe pochopit dítě*“ (Tamtéž, s. 20). Zároveň jsou kladeny značné požadavky také na rodiče, kteří by měli být připraveni sdílet i intimní témata týkající se jich samých i jejich dětí, ochotni vyslechnout názor a pohled, případně doporučení tutora k jejich výchovným i vzdělávacím postojům. Tutoriální systém se zakládá na aktivní spolupráci rodiny a školy při výchově dětí.

Shrnu-li pak závěry předešlých kapitol, zvláště těch, které pojednávaly o historii vztahu mezi rodinou a školou, a kapitoly zabývající se rozdíly v socializační funkci těchto institucí, musím konstatovat, že obecně panuje mezi odborníky shoda v názoru, že vztah mezi rodinou a školou je křehký, komunikace mezi nimi nezbytná, ovšem zatížená mnoha skrytými, nevyslovenými představami a očekáváními, rozdílnost ve struktuře a povaze vztahů a přístupů ve škole a rodině je potřebná, ovšem v posledních letech kritizovaná, kvůli protichůdným požadavkům ze strany rodičů (institucionálně – formální funkce vs. individuální, rodinný přístup ke každému dítěti). Názory na rozdělení kompetencí ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte se liší (Kellerhals, Montandová, 1991 in Štech, Viktorová, 2010) vlivem „expertizace“ výchovy, a tím oslabování rodičovské způsobilosti vychovávat, a zároveň vlivem zvyšování se nároků na učitele v požadavku na formativního vývoje dítěte vzniká nejistota v uznání legitimacy obou stran (Štech, Viktorová, 2010).

V kontrastu těchto poznatků s principy a filosofií škol, které akcentují úzkou spolupráci s rodinou při výchově dětí pak spatřuji možná úskalí, jež tento koncept potenciálně přináší. Empirická část bude proto vedena otázkami, které se týkají fenoménu úzké spolupráce a kontaktu mezi rodinou a školou.

## 3 Empirická část

### 3.1 Úvod do výzkumného problému

V teoretické části jsme nazřeli, že vzájemný vztah mezi institucí školy a rodiny prochází neustálým vývojem. V současné době je vůči instituci školy vznašen požadavek, aby byla „otevřena“ rodičům, především ve smyslu umožnění jejich většího zapojení do jejich organizačních struktur a záležitostí. Zároveň část rodičovské veřejnosti od školy očekává, že bude kromě akademického vzdělání plnit také roli výchovného partnera rodičů (Mngarah, 2017; Průcha, 2013; Gibson in Skibinska, 2011). Spolu s tím roste poptávka po školách, které by svou filosofií tento ideál o výchovném partnerství, úzké spolupráci s rodiči a individuálním přístupem k dětem naplňovaly.

Motivací k realizaci tohoto výzkumu pro mě byla má osobní zkušenost se školou, která usiluje o budování úzké spolupráce s rodiči při výchově dítěte a která k této spolupráci využívá specifickou formu individuálního kontaktu mezi školou a rodiči, tzv. tutoriální systém. V souladu se zjištěními dosavadních výzkumů, a poznatky odborné literatury (např. Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007; Štech, 2004; Štech, Viktorová, 2010) věnující se problematice vzájemných vztahů mezi rodinou a školou se domnívám, že snaha o úzkou výchovnou spolupráci a blízký individuální vztah školy s rodiči i žáky může představovat potenciálně problematickou komponentu vzájemného vztahu těchto dvou institucí. Zároveň se však domnívám, že je možné předpokládat více „vstřícné“ nastavení této skupiny rodičů vůči filosofii školy, která svým fungováním „překračuje“ obvykle vnímané sféry vlivu instituce rodiny a školy, neboť tato škola byla rodiči vybrána záměrně. Tím, že tento koncept škol je v České republice nepříliš známý a rozšířený, nejsou dostupné výzkumy, které by se této specifické otázce věnovaly – tedy tomu, jaký je pohled rodičů na školu, která se snaží posunout vztah mezi školou a rodiči na „novou úroveň“ spočívající v budování důvěrného, blízkého vztahu s rodiči a úzké spolupráci při výchově dítěte.

V rámci tohoto výzkumu jsem se proto chtěla zaměřit na subjektivní pohled rodičů na snahu školy o úzkou spolupráci při výchově dítěte a budování blízkého vztahu s rodiči prostřednictvím tzv. tutoriálního systému. V souladu s tímto cílem byl výzkum realizován v rámci kvalitativního metodologického přístupu, neboť se domnívám, že kvalitativní přístup

nejlépe odpovídá potřebám tohoto cíle – získat hlubší vhled do prožívané reality daných aktérů.

### 3.1.1 Formulování cíle a výzkumných otázek

Před zahájením samotného výzkumu je zapotřebí, aby byl stanoven cíl, s jakým bude daný výzkum realizován. V návaznosti na výzkumný cíl je pak možné stanovit výzkumné otázky, které jsou „vodítkem“ pro naplnění daného výzkumného cíle (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Jak již bylo předestřeno v úvodu empirické části, **cílem** tohoto **výzkumu** je blíže prozkoumat, jakým způsobem vnímají rodiče individuální kontakty se školou prostřednictvím tutoriálního systému a dále prozkoumat, jakým způsobem vnímají rodiče angažovanost školy ve výchovné spolupráci s rodinou na výchově dítěte.

S ohledem na tyto cíle formuluji **výzkumné otázky** následovně:

1. Jakým způsobem vnímají rodiče kompetence školy ve vztahu k výchově dítěte?
2. Jakým způsobem vnímají rodiče úlohu školy ve vztahu k výchově dítěte?
3. Jakým způsobem vnímají rodiče tutoriální systém komunikace se školou?

### 3.1.2 Typ výzkumu a metoda získávání dat

S ohledem na mnou stanovené výzkumné cíle jsem přikročila ke **kvalitativnímu** výzkumnému **přístupu**. Ten dle Miovského (2006) představuje výchozí rámec, který determinuje výběr a způsob použití kvalitativních metod. Tím, že cílem výzkumu v této diplomové práci je získat hlubší vhled do subjektivně vnímané reality aktérů a analyzovat, jakým způsobem tuto realitu daní aktéři interpretují a jak jí rozumějí, považuji právě kvalitativní přístup za optimální výchozí rámec pro jeho dosažení.

V souladu s kvalitativním výzkumným přístupem byla zvolena také odpovídající metoda získání dat. V případě tohoto výzkumu jsem se rozhodla pro **rozhovor**. Domnívám se, že rozhovor představuje vhodný nástroj k získání subjektivního pohledu rodičů, protože kromě „explicitně“ řečených informací a odpovědí v sobě daná výpověď nese další významné informace – například způsob, jakým aktér na otázku odpovídá, odbíhání/časté vracení se k

určitému tématu apod. To, jakým způsobem se aktéři k dané realitě vztahují, jak ji vnímají, jaký význam jí přisuzují – což lze v podstatné části pochytit právě během rozhovoru – tvoří právě ono důležité jádro, které se prostřednictvím kvalitativního přístupu snažím prozkoumat.

Rozhovory byly realizovány jako polostrukturované, což znamená, že před jejich realizací byla stanovena témata a základní okruhy otázek, na které jsem se následně při rozhovoru ptala. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje flexibilně uzpůsobit volbu otázek (jejich pořadí, způsob formulace, či to, zda vůbec bude daná otázka položena) během rozhovoru v závislosti na dané situaci. To mi umožňovalo doptávat se na ty oblasti, které se v daném rozhovoru s rodiči zdály být pro ně významné a důležité, a tím prohlubovat daná témata tak, aby mi dané rozhovory mohly umožnit hlubší porozumění jejich subjektivnímu vnímání zkoumané reality.

Podoba struktury rozhovoru vycházela z předem stanovených tematických oblastí:

- 1) úloha školy z pohledu rodičů
- 2) kompetence školy z pohledu rodičů
- 3) tutoring z pohledu rodičů

Rozhovory neměly předem stanovený časový limit, jejich délka se pohybovala v rozmezí 45 – 70 minut, podle toho, kdy bylo vyčerpáno dané téma. S aktéry jsem se sešla vždy v předem domluveném prostředí s ohledem na to, aby průběh rozhovoru nebyl pokud možno nikým rušen. Před samotným zahájením rozhovoru jsem se vždy představila, rámcově seznámila daného aktéra s tématem mé diplomové práce a cílem rozhovoru. Po získání jejich souhlasu byl rozhovor nahráván na diktafon. Jejich doslovný přepis nalezne čtenář v příloze této práce.

### **3.1.3 Výzkumný soubor**

Participantů do kvalitativního výzkumu mají být voleni tak, aby reprezentovali zkoumaný výzkumný problém (Hendl, 2008; Švaříček, Šedřová a kol, 2007). V souladu s tím byli rodiče pro tento výzkum voleni na základě záměrného výběru, což znamená, že jsem si před započítím výzkumu stanovila kritéria, podle kterých jsem je následně vyhledávala. Protože je cílem této diplomové práce prozkoumat pohled rodičů na úzkou spolupráci se školou při výchově dítěte a jejich pohled na individuální kontakt se školou prostřednictvím tutoriálního systému, obrátila jsem se na ty rodiče, jejichž dítě nebo děti navštěvují školu,

kteřá z úzké spolupřáce a individuálních kontaktů s rodiči vychází. Dalším kritériem pro výběr aktérů byl požadavek, aby daný rodič měl za sebou absolvovaná minimálně dvě tutoringová setkání, protože jsem předpokládala, že právě ony tvoří podstatný kontext pro porozumění mnou zkoumaného fenoménu, tj. úzké spolupřáce a individuálních kontaktů. Zároveň, protože první tutoringové setkání má především seznamovací, informační charakter, témata v něm řešená bývají spíše „organizačního rázu“, považovala jsem kritérium absolvování min. dvou tutoringových setkání, vzhledem k cíli této práce, za vhodné.

Se souhlasem ředitelky školy a třídních učitelek jsem v rámci třídních schůzek jednotlivých tříd oslovila rodiče, zda by byli ochotni mi poskytnout rozhovor. Následně mě kontaktovalo několik rodičů, které jsem vybrala tak, aby splňovali výše zmíněná kritéria. Pro účel mé diplomové práce jsem rozhovor realizovala se čtyřmi rodiči, jejichž charakteristiku uvádím pro lepší přehlednost v následující tabulce:

<sup>3</sup> Jméno	Dítě	Počet absolvovaných tutoringových setkání
Pavla	syn Marek – 4. třída; syn Karel – 1. třída	13
Jolana	syn Martin – 4. třída; syn Hynek – 1. třída	13
Eva	dcera Anna – 3. třída	4
Jiří	dcera Lucie – 2. třída	5

### 3.1.4 Charakteristika školy

Základní škola, na které výzkum probíhal, byla založena občanským sdružením v roce 2014 s cílem vytvořit síť škol, které kladou důraz na celostní osobnostní rozvoj dítěte a jeho morální výchovu a staví na aktivní spolupřáci s rodiči při výchově dítěte. Jedná se o soukromou školu se sídlem v Praze s aktuální kapacitou 28 žáků, v současné době jsou v ní zřizeny čtyři třídy (1. - 4.). Výuka probíhá dle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Škola pro rodinu. Specifikem této školy je hodnotová výchova v rámci předmětu Etika a využívání tzv. tutoriálního systému, jehož detailní popis je uveden v kapitole 2. 4. 1.

<sup>3</sup> Jména participantů byla z důvodu zachování jejich anonymity změněna.

### 3.1.5 Analýza dat

Rozhovory s rodiči byly nahrávány na diktafon a následně doslovně přepsány do elektronické podoby. Jednotlivé rozhovory jsem pak podrobila kódování. Jedná se o proces, při kterém jsou v textu označovány významové jednotky, které se zdají být pro danou výpověď důležité – může se jednat o slova, věty, specifická sekvence slov apod. Tyto opakující se jednotky jsou označeny kódem (Švaříček, Šedřová a kol. 2007). V mém případě byly kódy vytvořeny především ve vztahu k tematickým oblastem v rozhovorech a konkrétním výpovědím daných rodičů, nicméně jsem kodovala dále všechny jevy, které se mi zdály být důležité, významné vzhledem ke kontextu, ve kterém se objevily.

Po několikanásobném pročitání rozhovorů a vzájemném porovnávání kódů jsem začínala nalézat souvislosti, podobnosti a společné rysy pro určité skupiny kódů. Tyto kódy byly následně seskupovány pod společnou kategorii tak, aby daná kategorie co nejvíce vystihovala význam mnou vytvořených kódů. Jinými slovy lze tento proces charakterizovat tak, že „*pod hlavičku nově pojmenované kategorie slučujeme pojmy – kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 221). Tím vznikl společný kategoriální systém pro všechny rozhovory, který mi posléze umožnil blíže zkoumat kontextuální podobnosti, ale také odlišnosti v rámci zkoumaného fenoménu u jednotlivých aktérů. K tomuto procesu jsem využívala více dílčích postupů analýzy dat (Miovský, 2006), především vytváření trsů (seskupení a vytvoření obecnějších kategorií na základě opakujících se znaků) a metodu kontrastů a srovnávání (která umožňuje zachytit nuance jednotlivých kategoriích, přestože mají zároveň mnoho společného).



## 3.2 Výsledky analýzy

Nyní budou představeny výsledky analýzy rozhovorů. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, každý z rozhovorů byl podroben procesu kódování, z něhož bylo postupem času vytvořeno několik kategorií a podkategorií. Aby byla prezentace výsledků pro čtenáře přehlednější, bude rozdělena do dvou základních částí. V první části budou představeni jednotliví rodiče prostřednictvím medailonků. V těchto medailoncích jsem se snažila vystihnout ty kategorie a podkategorie, které se pro daného respondenta zdály být charakteristické a vystihující jeho individuální vnímání zkoumaného fenoménu.

V druhé části jsou pak prezentována data z rozhovorů z hlediska obecných kategorií, které se ukázaly být společné pro všechny dotazované rodiče. Protože však detekované kategorie neexistují izolovaně, ale téměř vždy jsou součástí širšího kontextu, ve kterém se vyskytují, budou jednotlivé kategorie představeny s ohledem na individuální rozdíly v jejich vnímání danými rodiči. Domnívám se, že tento způsob prezentace umožní hlubší porozumění jemným odchylkám, které se v rámci jedné kategorie vyskytují a tím umožní získat hlubší povědomí o způsobu nazírání respondentů na zkoumaný fenomén.

### 3.2.1 Představení rodičů – medailonky

Cílem výzkumné části této práce bylo zjistit, jakým způsobem vnímají rodiče individuální přístup školy k žákům, který je na této škole realizován prostřednictvím tzv. tutoriálního systému a usilováním o úzkou partnerskou spolupráci s rodinou při výchově dítěte. Tím, že se jedná o školu soukromou, předpokládala jsem, že výběr této školy byl determinován konkrétními vnitřními pohnutkami rodičů. Protože však individuální přístup představuje pouze jeden prvek tvořící specifické klima a principy fungování této školy, považovala jsem za důležité prozkoumat vnímání respondentů komplexněji. Zajímala jsem se tedy o způsob rodičovského vnímání filosofie školy, jaké pohnutky je vedly k výběru této specifické školy, ale také o způsob jejich vnímání a určování hranic ve vztahu škola – rodina.

Z tohoto důvodu jsou v následující kapitole představeni jednotliví rodiče prostřednictvím „medailonků“, ve kterých jsem se snažila postihnout ty aspekty, jenž se zdály být pro daného aktéra důležité, charakteristické. U každého rodiče je také uvedeno jakési „motto“, které bylo vytvořeno se záměrem umožnit čtenáři získat rámcovou představu o způsobu uvažování daného rodiče. Pojdme si dané aktéry představit.

## Pavla aneb „Když nemůže rodič, zaskočí škola“

Pavla má dva syny, kteří navštěvují tuto základní školu. Starší syn Marek absolvoval první třídu na jiné, státní základní škole, poté se rodiče rozhodli pro změnu školy kvůli jeho výchovným obtížím. Mladší syn Karel v současné době navštěvuje na této škole první třídu.

Při volbě školy vycházela Pavla ze své představy o ideální škole – hledala takovou školu, jež by se s těmito **ideály shodovala**, aby fungování takové školy bylo v souladu s jejím očekáváním. Při výběru zaujala matka aktivní postoj a byla připravena svůj výběr obhájit i před manželem, který na školu nekladal žádné speciální požadavky: *„Já jsem se, jako by myslím že to byla hlavně moje iniciativa, že manžel to moc neřeší a nevím, manžel by byl spokojen asi s jakoukoliv školou, pokud by nebylo teda něco úplně extrémně, a neřeší moc jakoby ty nuance.“*; *„Takže jsem začala hledat jakoby po tý první třídě a přes internet jsem narazila na tuhle školu, která mi přišla, že fakt odpovídá tomu, co hledáme“*; *„No právě, chci, aby ta škola byla jako naladěna na podobný přístup, který bych třeba měla já, ta rodina dětí, a přijde mi to důležitý“*. Z toho se zdá být patrné, že shodě „filosofií“ rodiny a školy přikládá Pavla velký význam. „Běžné“ školy jsou z jejího pohledu příliš zaměřené na předání akademického vzdělání, což dokládá srovnáváním této „jiné“ školy, která nabízí také **morální a hodnotovou** výchovu, oproti „běžným“ školám: *„Český školství je hodně zaměřené na předávání znalostí, a to ještě těch hodně akademických, a chybí tam rozvíjení těch dětí, jako přístup k člověku, že má tělo i duši a asi pro mě tohle, nebo ne asi, je to pro mě důležitý, a nebylo vůbec jednoduchý takovou školu najít“*; *„Prostě aby i ta škola ty děti trochu vedla k nějakému rozvoji prostě duševnímu a vůbec uvědomění si hodnot jinejch, než jenom to biflování. což tahle škola v podstatě pro mě splňuje“*. Zdůvodnění, proč je pro ní tento celostní rozvoj dětí ze strany školy důležitý, nabízí paní Pavla skrze svou **intuici**. Konkrétněji nedovede svou potřebu zdůvodnit, spoléhá se však na vnitřní pocit o správnosti tohoto počínání: *„Myslím si, že to podvědomí o nějakým přesahu lidským a obecně těch zásadách, které jsou v jakémkoliv náboženství popsány trochu jinak, ale přesto víceméně podobně, tak je pro mě hodně důležitý, aby ty děti s nima vyrůstaly.“*; *„Já cejtím, neumím to zdůvodnit, jen cejtím pocitově, že je to správný“*; *„Já teda věci řeším hodně intuitivně – to, že jsem v téhle škole, je taky výsledek mé intuice, než to, že bych měla seznat kritérií“*. Výchova k morálním ctnostem je vnímána jako příjemný „bonus“. Dle Pavly jde o univerzálně platný princip, který by měl být přirozený pro všechny lidi.

Silnou motivací pro aktivní výběr školy, která nabízí individuální přístup a „rodinnější“ atmosféru byla touha **ochránit své dítě** před neúspěchem, kritikou za jeho chování, které matka popisuje jako problémové. Tato škola byla vybrána právě na základě specifických potřeb jejího staršího dítěte: „*Přiznám se, že kdybychom měli jenom Karlička, to je mladší syn, tak taky nevím zda bych to řešila, protože je to dítě, který je v podstatě nekonfliktní, bezproblémový, všem se snaží vyjít vstříc, nicméně tím že Marek, starší syn, je, má jakoby daleko komplikovanější povahu, je svéhlavější, má v současné době diagnostikovaný ADHD, takže skrz něj jsem si víc uvědomila, že bych chtěla školu, která nabízí trochu individuálnější přístup, určitě, menší kolektiv (...) a školu, se kterou budu moc jako víc komunikovat.*“ . Zajímavý je matčin důraz, který klade na „nesoutěživé“ prostředí školy, které nebude v dětech budovat dravost. Zdá se, že školní atmosféra by dle Pavly měla fungovat spíše v **akceptujícím, „mateřském“ duchu**, který nabízí zakusit úspěch každému dítěti. Ochrana dítěte před neúspěchem by měla dle Pavly spočívat mimo jiné také v zaměření školy, která by měla zohlednit individuální potřeby každého žáka, a pracovat na těch oblastech, ve kterých je dítě úspěšné: „*U Marka je to víc komplikovaný, že přece jenom ten jeho handicap je opravdu hodně jako, že přebije všechno, protože pro něj je velmi těžký ovládat svoje emoce, ovládat svoje chování, zejména pokud je ještě do toho unavený a tak, takže to může působit, že ty cíle nebyly splněny, ale myslím si, že jinak by to bylo ještě mnohem horší, a jedna věc, že ta škola podle mě, já bych chtěla aby apriori nevedla k té dravosti a soutěživosti za každou cenu, ale aby těm dětem nabízela ty možnosti a podle toho kam ty děti samy jakoby směřují a cítí se v té oblasti silný, tak tam je podpořila.*“ . Nabízí se zde otázka, zda v této formulaci není také obsaženo matčino skryté, nepojmenované očekávání, že případné neúspěšné oblasti budou „tolerovány“ a přijímány.

S tím, zdá se, souvisí téma, které se prolíná takřka celou výpovědí této matky, proto je možné považovat jej za důležité a charakteristické pro tuto aktérku. Jedná se o téma **strachu ze selhání** sebe jakožto rodiče v této roli. Kritiku zaznívající směrem k jejím dětem, jako by matka vnímala jako kritiku sebe sama, jako zrcadlo pro její nejistotu v plnění rodičovské role: „*(...) paní učitelka nás vyzvala, co my si myslíme, zda dítě něco prožívalo dobře, špatně, co jsme zaznamenali jako dobrý nebo špatný a vždycky se ta diskuze rozvířila velmi na dlouho, ale jako pro mě to mělo velkej význam, že já ohledně toho Marka do toho vždy už jdu s tím, že to bude zase velká kritika, protože s ním je to složitý, takže většinou jsem spíš odešla uklidněná, že je to lepší, než já čekám.*“ ; „*Tak některé poznámky učitelky se mě dotknout, to nebudu tvrdit že né, samozřejmě ta škola to vidí nějak, a mně se to dotkne, ale v tu chvíli, když vim, že se mě to dotkne, tak si musím uvědomit, že ta škola to vidí takto, a že nejspíš na tom je*

*něco, co si jako mám uvědomit, že to škola vnímá jinak a že má cenu se nad tím zamyslet“.* V celém rozhovoru se vynořoval Pavly vnímaný **tlak na úspěšné „zvládnutí“ rodičovské role.** Zdá se, že tato matka považuje rodičovskou roli za náročnou, i vzhledem k objektivním těžkostem, které zažívá se svým starším synem. Strach ze selhání a pochybování o schopnosti dostat vnímaným nárokům se opakuje na několika místech v rozhovoru: „*No, tak ty kompetence jsou jiný, nechci říct, že se rodina zbavuje zodpovědnosti, ale já to cejtím tak, že se opravdu pořád očekává, že rodina je dokonalá, že zastane všechno, v dnešní společnosti nároků zaměstnavatele na rodiče to ale prostě není možný a je to blud, kterej nemůže fungovat“;* „*Jako rodič je tlačenej do perfektních výkonů v zaměstnání, takže většina dětí nemá ideální rodiče jako, a i když to není ideální, nezmění se to ze dne na den, a myslím si že naopak škola má v týhle konstelaci důležitější roli, než měla dřív. Jako rodiče maj fakt málo času.“;* *Prostě ta rodina v dnešní době si myslím je často nesmírně přetižená, že jo, zaměstnání, kroužky dětí, a tak ustát, uhájit si nějaký dobrý rodinný prostředí je fakt náročný.“.*

Strach ze selhání jako by Pavla **snížovala skrze úzký vztah** se školou, na kterém tato škola staví. Jedna z možných interpretací tohoto postoje je ta, že sdílení obav, jejich pojmenování a přiznání, částečně osvobozuje od onoho vnímaného tlaku na „dokonalost“. Pojmenované a přiznané emoce, očekávání, ale i slabosti ztrácejí svou „moc“. Může se tedy jednat o určitou formu obrany vůči případnému selhání. Proto je pro Pavlu velmi důležitá podpora školy a vědomí, že jsou „na jedné lodi“: *No, já jsem jako hodně otevřená, a to proto, že jsem si jakoby zažila hodně složitý osobní období, a vim, kam je možný se prostě dostat a pokud mám, nebo bych chtěla aby moje dítě vyrostlo s trochu jiným základem, než jsme vyrostli my, tak radši tý škole říkám podle mě všechno, co by se toho dítěte mohlo dotýkat, což samozřejmě zasahuje do oblastí, který jsou samozřejmě velmi osobní, až v našem případě to nejsou ani věci pozitivní že jo“;* „*Takže třeba já jsem na rovinu tý škole komunikovala, že jsme prostě měli doma velký problémy a já jsem třeba na měsíc musel odjet z domu.“;* „*Přiznám se, že jsem to jakoby chtěla škole říct i z toho důvodu, že prostě ten rodič má fakt úplně, i on má slabý chvíle, selhává, nebo já selhávám, ať negeneralizuju, že se furt předpokládá, že ta máma bude vždycky 100%, že nesežže, a mně se třeba to, že jsem totálně, v podstatě musela bejt hospitalizovaná, a řešila jsem to tím odjezdem úplně pryč... Ale chtěla jsem, aby to ta škola věděla“.*

Škola by měla být dle výpovědi respondentky **respektující** vůči slabostem a **nejistotě rodičů**, shovívavá k jejich nedostatkům ve výchově a připravena v případě potřeby **přechodně zastat roli rodiče**, co se emoční podpory dítěte týče. Má být partnerem, který má

stejný zájem a cíle v otázce výchovy a vzdělání dítěte, jako rodiče: „(...) že bude nějakým partnerem rodičům, co se týká toho dítěte ať už jeho školních výsledků, případně chování, prostě aby tam vlastně došlo k tomu, že ty rodiče jsou schopní se školou komunikovat tak, aby to bylo k prospěchu toho dítěte.“; „Já si myslím že fakt tam sehrálo roli to, že si člověk uvědomuje vlastní slabosti, a myslím si, že pro každýho, a pro dítě násobně důležitější, když ví, že tam je někdo další, o koho se může opřít, když zrovna ten důležitější člověk prostě nemůže. Tak si myslím, že tutor má tuhle úlohu, a ano, je to fakt náročná pro něj, ale myslím, že všichni zažíváme dobré, i horší věci, a někdy je těžký to ustát v tom úzkým rodinným kruhu. A ta škola, když by dokázala dělat opěrný bod v sociální oblasti té rodině, tak si myslím, že to prostě tomu dítěti pomůže“; Ale já tu školu fakt beru jako spoluhráče, prostě že někdy se to nepodaří škole, někdy mně, a samozřejmě to selhání tý mámy je strašně prostě těžký. Nikde se o tom nemluví, nikdo to neočekává. Možná proto je pro mě ta škola tak důležitá, že už si uvědomuju, že fakt můžu klidně selhat...“.

Zároveň popisuje Pavla **vztah** mezi ní a školou jako **křehký**. Považuje za potřebné sdílet se školou i důvěrná témata týkající se jí samotné. Přitom však, zdá se, vnímá, že vztah, ve kterém se „emočně odhaluje“ pouze jedna strana, je ze své podstaty asymetrický. Tuto asymetrii vyjadřuje Pavla obavou z **možného zneužití** informací: „Takže já třeba jsem na rovinu tý škole komunikovala, že jsme prostě doma měli velký problémy a já jsem třeba na měsíc musela odjet z domu. Samozřejmě úplně příjemný mi to není, protože se odhalujete, svoje slabiny, ta škola toho může zneužít, si myslím...“; „Paní učitelka leckdy řekla něco, asi to nemyslela zle, ale mě se to prostě dotklo, protože já jsem v tom cejtla nějakou, jakoby možná pocit tý školy že v něčem bysme měli my přidat, nebo v něčem bysme měli fungovat jinak, uvědomit si něco, a to samozřejmě je třeba něco, s čím nejsem úplně sžítá, nějakou řád, systém, jo, sama s tím bojuju, ale je mi jasný, že ta škola už to taky vidí, takže to je evidentně problém pro to dítě.“. Nabízí se zde úvaha, zda není v této linii aktérčiných úvah možné spatřovat určitou ambivalenci – tím, že část svých rodičovských kompetencí dělím se školou (morální výchova, celkové rozvíjení dítěte, sdílení intimních záležitostí s tutorem atd), mohou se objevit zároveň obavy, zda se tímto krokem (který vnímá ve své podstatě jako dobrý, užitečný) nesnižuje subjektivně i školou vnímaná suverenita rodičovské role.

Pro tohoto rodiče je škola také významným **zdrojem informací o dítěti**, které je tak vlastně pod „**dvojí**“ **kontrolou** – doma i ve škole. Pavla popisuje vnímané výhody tohoto uspořádání – bližší poznání dítěte díky zprostředkované informaci o chování dítěte, když je mimo rodinu, a dále fakt, že individuální přístup učitelů, který umožňuje zachytit případné nedostatky v učivu či konflikty v kolektivu včas a vhodně intervenovat. Vnímá však v tomto

ohledu i úskalí – dítě je pod neustálým „dohledem“, nemůže se nikam „schovat“: „*Tak samozřejmě si člověk jakoby slibuje od té školy, že pozná tu individualitu dítěte z trochu jiný stránky než ten rodič, protože samozřejmě ten ho vnímá způsobem skrz sebe, jo, skrz další vztahy v rodině, sourozenci mezi s sebou, a že ta škola mu třeba umožní i tomu rodiči nahlédnout na to dítě jinak, ale to samozřejmě na to musí být prostor, aby to dítě poznala, proto si myslím že ten malej kolektiv má velké smysl“; „(...) jedna část je to, že dítě se jinak chová doma, a jinak ve škole (...) Pokud je to ale v ideálním vztahu, že si vzájemně věří, že to druhá strana říká s tím nejlepším vědomím a svědomím, tak vopravdu můžete nahlídnout úplně jinak na svoje dítě, protože fakt ho vidí ta škola v úplně jinejch situacích, když tam nejste a moje zkušenost je, že děti moje se chovaj absolutně jinak když u toho nejsem, nebo jsem. To jsou prostě úplně jiný bytosti... Tak potom se, snad, dá vyčíst celková osobnost toho dítěte, zda v sobě něco potlačuje, nebo něco mění před rodičema“ . Tyto výpovědi jako by obsahovaly opět jistou míru ambivalence. Jako by matka na jedné straně vnímala velké pozitivum „dvojího dohledu“ dítěte, neboť jsou zdrojem zajímavých, nových informací o jeho vlastnostech a projevech. Na straně druhé matka vyjadřuje obavy, že je tato situace „velké pozornosti“ pro jejího syna nepřijemná: „*Jako někdy tam jako zaznamenám u něj, že už prostě má jako pořád ty stejný děti, a ty děti ho znaj fakt jako hodně, znaj i jeho problémový stránky a vlastně on se nemá kam jakoby schovat*“. Dítě tak ztrácí svůj „soukromý“ prostor, v němž není pod drobnohledem.*

Ačkoliv je pro tuto respondentku **důležitá „rodinná“ atmosféra** školy, a individuální přístup k žákům vnímá jako veliké pozitivum, zároveň se snaží tuto „**familiárnost“ školy vyvažovat** mimoškolními aktivitami svých dětí: „*Hmm, určitě, že ty vazby jsou jako trochu jiný, že se to dá srovnat ta malá rodina a škola, že to není rozdíl jako jinde. Já cejtím, neumím to zdůvodnit, jen cejtím pocitově, že je to správný, jako samozřejmě je to kompenzovaný tím, že naše děti chodí do dalších kroužků, kde je těch dětí víc, setkávají se se společenstvím 30 dětí, takže určitě nejsou odstrčený.*“; „*Jako proč to tak vnímám, že to větší společenství je pro ně dobrý? Jakoby já si myslím, že ta postupná socializace ve smyslu různých skupin, ať už početních, národnostních a nevím jakých, se jakoby z různýma situacemi je ve finále dobře, otázka je samozřejmě kolik je ten správný počet, do kdy je to pro dítě přínos a kdy naopak třeba.*“. I přes popisovaná pozitiva velmi malého kolektivu a individuálního přístupu považuje za samozřejmé zajistit dětem zkušenost s fungováním i ve větších kolektivech, což může vzbuzovat otázky, nakolik považuje pilíře školy (založené na úzké spolupráci s rodiči, malém kolektivu, individuálním přístupu k dětem) za optimální.

**Tutoring** představuje pro tuto respondentku zdroj informací o svých dětech. To, že se na tutoringových setkání řeší právě její děti, tutorka předkládá rodičům své postřehy, týkající se nejen jejich akademických pokroků a výsledků, ale především jejich projevů charakterových vlastností a chování v kolektivu, včetně případných nedostatků, představuje pro Pavlu potvrzení, že škola projevuje o její děti zájem, což hodnotí jako pozitivní: „*A zjistíte o tom dítěte fakt hodně věcí, protože to nikde na běžný škole prostě není možný, tam se dozvíte o známkách a šlus*“; „*ten tutor, kterej zná i toho druhýho žáka, nějak je schopnej nahlídnout na tu reálnou situaci a vyhodnotit jí rozumně, protože tohle podle mě těžko rodič udělá, že jo, rodič u toho není, nezná to druhý dítě, prostě občas máte tendence svoje dítě bránit, občas zase naopak, že byste svoje dítě ukřižovali, takže jakoby, že si myslím, že v tomhle to funguje dobře*“; „*A ohledně toho Marka do toho vždy už jdu s tím, že to bude zase velká kritika, protože s ním je to složitý*“; „*Ten tutoring je jako taková vazba, že vidí, že to má smysl, a že o těch našich dětech někdo fakt něcí ví, zná je, mluví o nich a zná je prostě relativně dost*“. Zároveň popisuje Pavla důvěru, že tento zájem školy se týká i případných situací, kdy by jakožto rodič neměla potřebnou kapacitu: „*Pro dítě násobně důležitější, když ví, že tam je někdo další, o koho se může opřít, když zrovna ten důležitější člověk prostě nemůže. Tak si myslím, že tutor má tuhle úlohu, a ano, je to fakt náročná pro něj*“.

### **Jolana aneb „Škola má mít otevřené dveře“**

Paní Jolana má zde na škole také dva syny. Obě děti navštěvují tuto školu od první třídy, předtím navštěvovali mateřskou školu, která je založena na stejných principech, jako tato základní škola. S filosofií a principy fungování této školy měla tedy již předchozí zkušenost prostřednictvím mateřské školy.

Právě zkušenost s filosofií školky, jež nabízí možnost zápisu do „sesterské“ školy se stejným přístupem k dětem, byla hlavní motivací pro výběr této školy. Jolana ve svých odpovědích, zdá se, akcentuje především **rodinnou atmosféru školy**, která nabízí pocit blízkosti a sounáležitosti s ostatními rodiči – školu popisuje jako prostor, ve kterém se i ona, rodič, cítí být přijímána, vítána. Rodinný přístup školy je dle Jolany zároveň bezpečný pro její dítě: „*(...) v tý škole všechny znám, rodiče, jejich děti, v tý školce jsme se často scházely i jako maminky, takže jsme se tam fakt všichni znali*.“; „*No, rodinný zázemí, fakt se tam s každým znám, i když si vykáme, tak mi přijde, že ty lidi jsou mi jako hodně blízcí, a cejtím to i naopak, že i my jim (...) že se tam potkáváte s rodičema, že si popovídáte*“.

Jolana popisuje svůj předpoklad že na malé, rodinné škole je menší riziko šikany, že poskytne **bezpečné prostředí**. Svého staršího syna popisuje jako zranitelného, citlivého, tudíž více „náhylného“ stát se obětí případných patologických jevů ve skupině: „*Martin, jak je velice citlivý, tak... Neumím si představit, jak by zapadl do jiný školy s větším kolektivem.*“; „*On je citlivej, a on má problém i se svou mladší sestrou, jo, jí jsou dva roky, ona mu vezme hračku a on není schopnej jí to vzít?*“; „*Za další, tu školu jsme vybrali i kvůli tomu, že tam je malej kolektiv, v první třídě měl Martínek asi deset dětí, ale paradoxně, co se stalo, protože Martin je mimořádně citlivý dítě, na kluka bych řekla, že až moc, a tak jsme si říkala, dobrý, aspoň tam bude mít podporu, malej kolektiv, že se ubráníme i tomu šikanování. A prostě jsem si to přivolala, protože u něj se to jako objevilo, zjistila jsem to náhodou, ale je pravda, že s paní ředitelkou a třídní učitelkou jsme to řešili v podstatě hned, takže se to vyřešilo a dobrý.*“

Přestože se její představy o tom, že se na malé škole, budující individuální přístup se žáky i rodiči, šikana nevyskytuje nenaplnily, spatřuje v tomto uspořádání rozhodující zásluhu na tom, že se šikana brzy vyřešila.

Individuální přístup školy popisuje paní Jolana jako dobrý, protože kromě bezpečné atmosféry (s menším rizikem patologických jevů ve třídě) nabízí i **možnost intenzivní práce na nedostacích** ve školních dovednostech, v případě jejího staršího syna konkrétně s obtížemi se čtením. Jolana očekává, že **učitelka** v tak malé třídě **může intenzivněji pracovat na zlepšení** případných obtíží, že bude její syn „donucen“ na těchto nedostacích pracovat přímo ve škole: „*Na jednu stranu je to dobrý, protože Martin má potíže se čtením, a byly dny, kdy byl ve třídě úplně sám, takže učitelka se mu mohla věnovat k tomu čtení*“; „*protože měl trable se čtením, tak i kdyby tam byla celá třída, těch pět dětí, jo, tak vlastně za tu hodinu na něj nevyjde jednou řada, aby četl, ale několikrát, ale když máte dvacet pět dětí, tak se stane, že na něj kolikrát řada vůbec nepříjde, ale takhle jo, a víckrát, což je takový, že vlastně ten individuální přístup tam je, že pro ty učitelky mají prostor, těch dětí je málo, že když vidí problém, dá se to řešit hned*“.

Zároveň však popisuje Jolana možná rizika takto malého kolektivu. Dle ní je tato škola „specifická“, protože všechny její žáci, alespoň ve třídě jejího staršího syna, jsou „všichni specifičtí“. Specifičností míní paní Jolana určité charakteristiky, jež vyžadují zvláštní ohled a pozornost. Děti na této škole jsou dle Jolany neustále pod dohledem, nemají možnost se „schovat“ v kolektivu. **Individuální přístup** školy k dětem vnímá potřebu **vyvažovat** mimoškolními aktivitami: „*ale je pravda, že když je malej kolektiv, a je tam individuální človíček, tak vlastně se to tam jako víc projeví. A je pravda, že Martin je specifickéj, a ve třídě maj specifický snad každýho*“; „*Že se tam s tou svojí zvláštností neschováte, jste jak na*



talíři“; „I proto je myslim dobrý, že chodí ještě na kroužky a tábory, kde je ten kolektiv dětí jakoby větší, a je schopnej tam fungovat taky“; „Ale je pravda, že jezdí na tábory, kde je těch dětí hodně, což je taky důležitý, podle mě, a vedoucí mi říkaj, že úplně v pohodě zapadl, bez problému“. Toto rozlišování mezi schopností fungovat v malém, ale také velkém kolektivu (kde z podstaty věci není možné zajistit plně individuální přístup) vede k úvaze, že model fungování na této škole nepovažuje paní Jolana za dostačující, ale že pro optimální (budoucí) fungování v „běžném“ životě je důležité umět se pohybovat v obou typech skupin a prostředí.

V rozhovoru Jolana opakovaně popisuje obavy v souvislosti s principy fungování této školy – princip **úzké spolupráce** rodiny a školy v oblasti výchovy dítěte, kdy výchova je zčásti svěřena do kompetencí školy. Matka vnímá tuto kompetenci jako „moc“, která je škole svěřena, což s sebou nese riziko jejího zneužití, a popisuje potřebu jasněji **vymezit hranice rodiny** a školy: „No, my nejsme teda věřící, a když začal chodit do školky, tak tam se modlili, to jsme neřešili, ale to se modlili před každým jídlem, a najednou po půl roce, co začali chodit do školky, tak mi říkali doma, že se musíme pomodlit... Já jim říkám: „Kluci, my ale nejsme věřící, prostě u nás doma to takhle nefunguje“. „(...) ale zase, ono je to takovou nenásilnou formou těm dětem jako říkaný, což říkám neutrálně, jo a to co jsem říkala na začátku, že se chtěli modlit doma, tak jsem řekla, „Kluci, my ale nejsme s tatínkem věřící, tak se ve škole modlete, ale tady prostě ne“. Ale jako nebylo to nic proti, nějak přísně řečeno, jen jsem vysvětlila, že u nás je to jinak.“; „Paní ředitelka mi řekla, že odmítli jednu rodinu, protože oni při zápisu řekli, že jim tam dají dítě a škola jim ho vychová. Což není správný, protože základ je samozřejmě rodina, ta vychovává“.

S tím, zdá se, souvisí důraz, jaký klade tato matka na přístupnost, **otevřenost školy pro rodiče**. **Citlivé vnímání** nemožnosti **kontroly** dění ve škole prostupuje celou strukturou vedeného rozhovoru: „Když mi učitelka říkala, že Martin nedojídá obědy, a že by bylo dobré s tím něco dělat, tak jsem si vzpomněla, že když jsem byla malá, měla jsem trable s jídlem(...) ale právě jsem jí říkala, že ho chápu, protože vim, jak se cejtí, když mu to nechutná, tak já zas nevidim důvod to dítě nutit. No a takže teď úplně nevím, jak to dopadlo, už jsme to víc neřešili a už si mi nestěžoval“; „Takže prostě se to na mě sesypalo, naštvála jsem se a cítila se podvedená, že ta škola a školka, protože vlastně je tam každé týden ten kněz, něco si nima řešil učil, teďka já u toho samozřejmě nebyla, neví člověk, co jim tam říká, nejsem znalá těchto věcí...“; „Jako, eh, když jsem se bavili, tak v podstatě jako jo, ale otázka je, jak to bylo provedený v praxi, protože já tam u těch obědů nejsem, a Martin si moc nestěžuje nikdy, to by muselo bejt jó drama, takže nevím, co se tam teď děje. Ale teď to říkám neutrálně, jo, ne že by to bylo něco špatnýho, nebo dobrýho, prostě jen říkám, že tam nevidim.“

Pro Jolanu je možnost se školou komunikovat, možnost sdílet její postřehy, připomínky týkající se organizace školy a vzdělávání jejich dětí důležitá. Jolana zdůrazňuje, že vnímá velmi pozitivně možnost **nadstandardního kontaktu** se školou, že ta je otevřena názorům, připomínkám rodičů: „(...) *ten tutoring mi přijde dobřej, že pokavad' člověk cejtí, že by potřeboval s dítětem něco vyřešit, tak se můžu na tu školu, na toho tutora obrátit a v podstatě to můžeme řešit hned.*“; „*No, ale jinak jako, mně tam přijde dobrý, ale je to z pohledu protože jsem jinej nepoznala, tak jenom mi přijde fajn, že když mám problém, tak jdu za paní učitelkou nebo i ředitelkou a může se to jako řešit hned, můžu tam přijít.*“; „(...) *když nějaký problém je, tak jdu přímo za učitelkou, ředitelkou, a pokud by se měly ty informace prohloubit, tak to není problém, mám tam otevřeny dveře, si myslím.*“; „*Ale myslím, že by tam nebyl se školou problém, protože vnímám, že je toto škola respektující, že nás ani děti nikam netlačí, a že se s nimi dá opravdu mluvit, což vnímám jako strašně cenný a moc si toho na té škole vážím. To je totiž podle mě ten ohromnej nadstandard pro tu rodinu, že to není uzavřenej celek, kam se rodič nedostane a nemůže do toho kecat.*“.

**Tutoring** představuje pro tuto aktérku formu kontaktu, která jí umožňuje se školou komunikovat, kdykoliv potřebuje – tutoriální systém jako by byl pro Jolanu „vstupní bránou“ do školy, nástroj, díky kterému má možnost se školou komunikovat vždy, když potřebuje: „*Ten tutoring mi přijde dobřej, že pokavad' člověk cejtí, že by potřeboval s dítětem něco vyřešit, tak se můžu na tu školu, na toho tutora obrátit a v podstatě to můžeme řešit hned;* „*Já to беру jako takovej prostor pro vyjádření svých názorů, očekávání*“. Zároveň jako by tutoring představoval nástroj k bližšímu poznání dítěte a jeho nedostatků, na kterých může škola spolu s rodinou jednotně „zpracovat“: „*Cílem je vyzjistit úskalí toho dítěte, a zaměřit se na to, a vlastně obě strany aby pracovaly na tom, aby se to zlepšilo, to už na mě zapůsobilo hned z počátku nástupu do ty školy, že jsem si říkala, to snad není možný, že za relativně krátkou dobu, že se to jako zlepšilo, ty nešvary*“; *Prostě když vidíme nějaký úskalí, něco, co by potřebovali kluci zlepšit, tak se na to obě strany, rodiče a učitelka, zaměříme, a postupujeme úplně stejně. Jo, aby to dítě tam mělo to, že je to ve škole stejný jako doma u rodičů*“; „*Ten tutoring, pokavad' je dobře vedenej, tak si myslím, že to může dost věcí v uvozovkách zachránit*“.

### **Eva aneb „Škola má být přísná i na nás, rodiče“**

Evy dcera přestoupila do této školy v průběhu loňského školního roku. Její dcera má diagnostikovanou vývojovou dysfázií, což značně ovlivnilo rozhodnutí pro změnu školy.

Pro Evu se jako významné téma v rozhovoru ukazuje být především **strach** z odmítnutí či **kritiky** jejího **dítěte**. Výběr školy se tedy řídil především kritériem **bezpečného prostředí** a atmosféry. Velké **obavy** vyjadřuje Eva především z **vyčlenění** její dcery z **kolektivu**, která vzhledem k diagnóze zažívá mnohá nedorozumění s vrstevníky i učiteli: „*Tak my jsme přešli sem na školu až v polovině druhé třídy, normálně jsme začali hodně pečlivě vybírat, protože malá měla z poradny posudek, že je emocionálně křehká, a tak vývojově prostě pozadu, co se týče emocionálně a tak, prostě hodně křehká a dětská. Takže jsme vybírali ty školy velmi pečlivě*“ „*Spíš se bojím, aby tam třeba neřekla nějaký nesmysl, nebo něco třeba, pobuřujícího, něco jiného, než co by škola učila, aby se pak necítla vykořeněná z kolektivu*“; „*Tak mám obavu, jak to třeba bude v těch vyšších ročnících (...), co když ona to nebude chápat a bude kvůli tomu vystrčena z kolektivu?*“

Matka chtěla svou dceru **chránit** zřejmě i **před přímou konfrontací** s její výraznou **odlišností**, jak se jeví na základě jejich odpovědí: „*Došlo mi, že celkově se tam setřou rozdíly mezi dětma více chytřejma a miň, nadanejma a miň... Takže prostě ta škola má ty uniformy, aby se setřely rozdíly sociální, tak jsem si říkala, že to bude pomáhat celkově.*“; „*Přesně, úplně náhodou, a hned mi to padlo do oka. Celkově mě zaujala, že ta škola je jiná, než školy bejvaj (...). Ten tutoring byl zajímavěj, ale asi bych řekla, že nebyl klíčovej při mým rozhodování, ale určitě se mi moc líbila Etika, že jsem si říkala, že se tam určitě bude i líp řešit a miň vyskytovat šikana, rozdíly mezi dětma.*“; „*(...) a před dcerou mluvili o ní, ona u toho byla, i třeba negativní poznatky, postřehy, což se mi dost nelíbilo. Říkala jsem si, že ten přístup k dětem bude asi z jejich strany hodně tvrděj, hodně na výkon, což se mi nezdálo jako dobrý, že je to tam dost soutěživý.*“ .

Odmítnutí a **kritika dcery** je, zdá se, pro Evu jakožto **rodiče** velmi **bolestné**. Z jejich výpovědí se zdá, že takovýto zážitek měla v souvislosti se školou opakovaně, i proto klade velký důraz na nesoudící, individuální přístup: „*Rodiče extrémně nadaných dětí, těm vadilo, že jsou tam jako tyhle děti, že je to brzdí.*“; *Učitelka si sedala při diktátu k Aničce, aby jí zopakovala ty věty víckrát a vim, že s tím rodiče nesouhlasili a měli s tím problém, že by ta pravidla měly být stejný, jak je možný, že jejich dítě má stejnou známku, jako naše Anička...Byl s tím vysloveně problém*“; „*(...) jsem zvyklá na to, že mi někdo zkoumá a rozebírá dítě (odmlčí se). V podstatě od školky jsme s manželem věděli, že se to bude rozebírat... Od první třídy, když začalo to kolečko vyšetřeních, je od té doby pod drobnohledem... (hlasitě vzdychne). A jsem zvyklá na reakce okolí, a ty reakce ve škole, co nám tahle škola dává, nejsou nepříjemný. Já jsem zvyklá...Že ty reakce jsou někdy jako... Prostě jiný, ale tohle, co nám říká tahle škola, je pro mě fajn*“.

Tento strach z odmítnutí je patrný i v jiné linii. V rozhovoru se několikrát objevuje důraz na skutečnost, že tato **škola přijala** nejprve dceru „**na zkoušku**“, než schválila její přestup. Zde se nabízí úvaha, že význam této zkušenosti je pro Evu podstatný v tom, že v ní spatřuje **snížení rizika**, že bude její dcera **odmítána**. Škola díky zkoušce „ví, do čeho jde“ a nezůstává tak prostor pro přehnaná, nevyjasněná vzájemná očekávání: „(...) *ale jo, můj osobní názor byl, když jsem to viděla, už podle toho, že škola měla zájem Aničku vidět na zkoušku, aby kdyby se třeba ukázalo, že mají jako škola vyšší nároky, které ona neunes, že chtěj nadaný dítě, tak bych to věděla hned, nebo kdyby nezapadla do skupiny těch dětí, nebo by si nesedla s učitelkou, že by to bylo hned jasné, tak to se mi líbilo. Aby se ty problémy vyřešily, abych hned věděla, na čem jsem.*“; „*Že i sami měli zájem to ozkoušet, že ji nevzali automaticky, a pak nám za rok řekli „nezlobte se, my na to nemáme“; „To, že ji chtěli „na zkoušku“ považuju za velké plus. Bála jsem se, aby nebyla z kolektivů neustále odmítaná. A tím, že ji vzali na zkoušku, věřím, že si ji vybrala a řekla, že to zvládne a neřekne nám za čas, že jí tam nechťej.*“

Současně popisuje Eva snahu najít **rovnováhu v přístupu školy** – ta by měla být dle ní laskavá ve svém přístupu k dětem a zohledňovat jejich individuální možnosti, zároveň by měla mít adekvátní požadavky, aby rozvíjela také jejich „akademické“ dovednosti: „*Tak vzdělávat, v rámci schopnosti dítěte, aby nedrtili, když to dítě prostě neví... Ten přístup, že i to dítě, který je nadaný, tak je tlačeno v tom, aby makalo, a dítě, které je zase nadaný...No, někde jinde prostě, tak jakoby že počítá příklady na své úrovni nebo tak.*“; „*Byla jsem i v těch Montessori a tak, ale to jsem si říkala, že by ty nároky na Aničku byly bu moc nízký, že by zakrněla.*“

Pro tohoto rodiče je také charakteristická **dobrovolná propustnost hranic školy a rodiny** – **škola je** pro tuto matku velmi významnou **rozhodující autoritou v otázce výchovy** dítěte, institucí, která má **pravomoc „vychovávat“ i rodinu** samotnou: „*Jako já nesouhlasím s filosofií rodičů, že škola nemá co mluvit do toho, co je jako doma. Kor dneska to dítě ve škole tráví tolik hodin, že jsem jako ráda, že...Jo, to je další aspekt, co se mi jako líbí, že ta škola má zájem. Že dneska je to dost často jen tak, jakože škola ani nemůže mít zájem, co se děje doma, protože si myslí, že to už ani nespadá do její kompetence, si myslím.*“; „*Já to tak vnímám, měla jsem to od malička, asi je to i výchovou, že jo, ale určitě to není jakože já si je platím, nebo že bychom byli rovnocenní, prostě je respektuju a tak. Asi je to i tím, že já mám jako z těch učitelek vítr vždycky, jo. Když neuděláme úkol, nebo Anička přijde s tím, že dostala puntík, tak to беру, že jsem já dostala puntík, protože jsem jí to nezkontrolovala já, že jo (...). To je otázka, nakolik mám puntík já, a nakolik má puntík ona.*“

Dělbá kompetencí je dle Evy proměnlivá, z jejího pohledu má **škola mít možnost na sebe přebírat i roli výchovnou**, což je obvykle pro většinu rodičů citlivá oblast, v níž vnímají vměšování se školy velmi citlivě, spíše negativně: „(...) většina témat mi nevadí, ráda si vyslechnu názor učitelky, její návrhy, to, co ona považuje ve výchově důležitý a ráda si nechám v tom přístupu k Aničce poradit“; „No, mě asi jako nic nevadí, i kdyby mi třeba říkali, že mám dětem dávat jiné svačiny, nebo že bychom měli s dcerou víc chodit do přírody, pro mě by to byly dost přínosné informace a byla bych za ně ráda. Co vím od svých vrstevníků, ostatních maminek, tak vím, že jsem v tomhle směru dost otevřená a spíš asi výjimka, ale já fakt neberu jako něco blbého, když mi učitelka řekne, že má dítě nezdravou svačinu, že by bylo lepší jí dávat víc zeleniny nebo ovoce. Takže když paní učitelka napíše, je potřeba udělat tohle tamto, tak to беру jako dobrý, jako zprávu pro sebe. Podle mě by učitelky měly být přísný i na nás rodiče“. Potřebu **vymezit** „sféry vlivu“, hranice prostoru mezi rodinou a školou, zdá se, paní Eva **nepocituje**. Naopak, vědomí, že škola „vychovává“ nejen dítě, ale i rodiče, zdá se, pro ni představuje zdroj pocitu bezpečí, že na svou „roli“ není sama: „Jo, prostě já jsem ráda, že tahle škola i se snaží jako o výchovu, že jsme na to dítě 2 – rodina a škola, neleží to jen na mně. Vždyť učitelky mají zkušenosti, ráda si nechám, jak jsem už říkala, poradit, protože věřím, že to myslí dobře a je to pro dobro toho dítěte“.

Významné, a s předešle uvedeným související se zdá býti téma **moci školy** a obavy z jejího možného zneužití: „No, určitě tam vidím změny, takže prostě vliv ta škola docela má, což s sebou samozřejmě nese riziko, nebo velkou zodpovědnost té školy, aby to jako vzala za správný konec...“; „Jo, určitě, určitá nervozita tam z mojí strany jako je, nakolik je jimi ovlivňovaná. Doma se o tom bavíme a zatím mám pocit, že je to všechno hodně všeobecný, fakt jedinej strach mám, jak ona tomu rozumí, jak to bere.“. Zajímavé je pak (paradoxní) konstatování, že k tutorce má matka velikou **důvěru, zároveň ale** považuje sdílení obav, či důvěrnějších informací týkající se dítěte nebo své rodiny za **poslední možnost**, pokud by nebylo jiného východiska: „Jako určitě, ale vzhledem k tomu, že je to dost intimní téma, tak bych to volila až jako poslední možnost. Měla bych asi trochu strach, co když mi řeknou něco nepříjemného, nebo já nevím jako (smích). Ale jinak je mi zatím moc ten tutor příjemnej, přijde mi to hezký, mám k tomu konceptu důvěru.“. Zde se nabízí otázka, nakolik je tato aktérka vnitřně ztotožněna s konceptem školy, který se snaží o velmi úzkou spolupráci a vztah s rodiči. Přesto, že se z předešlých výpovědí zdá, že hranice mezi „rodinnou – soukromou“ a „školní – veřejnou“ sférou je pro Evu zcela propustná, může být zmiňovaný strach ze sdílení určitých témat známkou existence stanovených (byť nevědomých) hranic v tomto vztahu.

**Tutoring** vnímá tato respondentka jako **zdroj informací** o dítěti, které jí umožní jej více poznat, především co se týče dceřiný povahy a chování v kolektivu. Zároveň představuje tutoring prostor, při kterém se jí dostane od školy postřehů a návrhů ohledně možného zlepšení výchovných postupů. Cílem těchto setkání je, zdá se, dle Evy nalézt konsenzus týkající se výchovných opatření tak, aby se případné nežádoucí projevy dítěte mohly zlepšit. To, že se některé, do té doby možná skryté, povahové vlastnosti dcery dozví rodiče od učitelky – tutorky, vnímá jako pozitivní, neboť toto skýtá dle Evy možnost spolupráce na vhodném formování dítěte: *„Ale ze začátku jsme se díky tomu dozvěděli, jak to vypadá v kolektivu, jak se adaptovala, kde má eventuelně problém, na čem máme pracovat“*; *„To jsme si s manželem u pár jejích postřehů říkali, že ji jako docela poznali tu naši holku, co se týče jejích projevů a tak. Že to byly postřehy, který podle mě, abyste je mohli udělat, tak toho člověka musíte znát, pozorovat a poznat, že to byly jako konkrétnější věci“*; *Cílem je přiblížit situaci ve škole, všestranně, akademicky i sociálně, kde to dítě je, jak se chová, a prostě zase jiné úhel pohledu ze strany školy, což je určitě přínosný. Škola může pomoci svými poznatky s výchovou, obě strany se vyslechnou a domluví na postupu, aby z toho dítě mělo největší užitek“*. Zároveň, jako by obsah tutoringových setkání mohl být pro některé rodiče potenciálně nepříjemný, což dokládá toto vyjádření: *„Mně tohle nevádí, jsem zvyklá na to, že mi někdo zkoumá a rozebírá dítě“*. Zde se nabízí otázka, jakým způsobem matka integruje vnější postřehy, hodnocení školy – autority do svého prožívání rodičovské role, jejíž charakteristikou je mimo jiné nepodmíněnost citů a náklonnosti vůči dítěti. Vyjádření matčiny nezávislosti na „výsledcích zkoumání“ jejího dítěte tak může představovat důležitou okolnost, umožňující matce akceptovat postřehy a návrhy tutora k výchově dítěte, které by pro jiné rodiče mohly být nepřijatelné.

### **Jiří aneb „Nenarušujeme přirozené hranice mezi školou a rodinou“**

Kritériem výběru školy byla pro pana Jiřího její velikost. Ačkoliv nedovede své přesvědčení konkrétně zdůvodnit, **menší školy** jsou dle něj obecně uznávané jako „**lepší**“ a sám je za takové považuje. Malá škola evokuje v Jiřím přátelskou atmosféru, kterou by chtěl, aby jeho dcera zažívala. V menších školách je dle něj možné také aplikovat individuální přístup, který snižuje riziko patologických jevů ve skupině. Touha **ochránit** své dítě je patrná i v odpovědích: *„Tak já sám jsem chodil, ještě pamatuju, před lety, jako na velkou školu a na malou školu, a pamatuju si ty rozdíly. Myslím si že je to jakoby věc, která se dá jako někde*

dohledat, a že se to považuje snad za obecně jako uznávanou věc, že ty menší školy jsou lepší“; „Tak určitě v nějakým individuálnějším přístupu k těm dětem, a určitě si jako myslím, že v jakýmkoliv kolektivu, ať už je to ve škole, nebo v práci, nebo kdekoliv, tak prospívá, když ten kolektiv je, tak velkej, aby se tam vzájemně všichni znali. Protože pak nemaj potřeby si jakoby dělat nějaký naschvály a tím, že se tam všichni znaj, tak si myslím že se lidi k sobě chovaj slušně, nebo slušněji“; A když je to anonymní masa lidí, tak tam pak je to spíš potřeba hrát přes tu autoritu, jakoby na trochu jiný metody. Což si myslím že ty děti si autorit užijou ještě v životě dost“; „On ten malinkej kolektiv, co má Lucka, je tomu trošičku podobnej a zatím necejtím potřebu jí dávat do nějakých velkejch skupin, přijde mi ještě strašně malá, nechci jí brát to dětství, tu bezpečnou atmosféru, schránku, jestli mi rozumíte“.

Kromě velikosti školy zmiňuje Jiří další aspekt, který v něm budí důvěru, a sice skutečnost, že se jedná o školu **soukromou**. Tím by měla být dle něj zajištěna větší nezávislost a autonomie školy, která není řízena státním aparátem, ale rozhoduje o svých záležitostech sama. Kromě toho Jiří věří, že soukromá škola zajistí **morálně kvalitní** učitele, neboť si své zaměstnance pečlivě vybírá: „Hmm, no tak už jenom tím, že je to soukromá škola, tak tím jí to odlišuje někam jinam, což samozřejmě samo o sobě není ani dobrý, ani špatný, ale minimálně to může zaznamenat, že ta škola si ty věci může dělat tak, jak chce, víc, než je to u státních škol“; „(...) dá se tam asi předpokládat, že ty učitelé tam maj i trochu jako jinou motivaci bejt, že jo. Já přesně nevím, jaký tam maj třeba platový podmínky, ani jsem se o tom ani nezajímal, ale předpokládám, že jako lepší, než ve standardních školách, což když se na tím zamyslím, tak mi to implikuje, že si jako budou moc víc vybírat z těch učitelů, a tím pádem ti učitelé jsou lepší“; „No tak určitě to, že tam budou kvalitní učitelé. Což v první řadě pro mě, nebo to nejdůležitější, co by na tom mělo bejt, ta že by to měly být morální kvality učitelů. Protože na tom prvním stupni, že jo, násobítku umí asi každej, to naučí kdekdo, ale myslím si že, zvlášť na tom prvním stupni je potřeba, aby ty děti se setkávaly s nějakýma morálně kvalitníma vzorama, že jo... Jako lidi, kteří neučej, že se má někdo chovat slušně, ale samy tak žijou a tím pádem stačí je napodobovat a člověk to dělá dobře“. Za „morálně kvalitní“ učitele považuje pan Jiří takové, kteří svým chováním dávají možnost dětem vnímat každodenně určitá „pravidla“ chování, která Jiří považuje za dobrá.

S tím souvisí přesvědčení tohoto rodiče, že tato škola je svým způsobem „elitní“, neboť rodiny, jejichž děti navštěvují tuto školu, mají dle Jiřího také své **morální kvality** – proto hledali školu, jež by korespondovala s jejich životním stylem a přesvědčením: „A určitě nás jakoby zajímal třeba ten kolektiv těch dětí, který budou tam chodit, a trošku jakoby to pozadí toho celého no“; „(...) ctnosti, jsou samozřejmě pro mě taky důležitý, je samozřejmě

velká otázka (...) kolik to tomu člověku jako dá, když tam si o tom povídaj ve škole. Jo, nic proti tomu nemám, určitě to nemůže uškodit, ale myslim si že to jako nebude mít tak dobrej výsledek, jak by si někdo mohl myslet, jo. Na druhou stranu, zase, je to hodně o tý konkrétní konstelaci těch dětí a věcí. Zrovna třeba na týhle škole si myslim, že většina dětí má dobrej základ z rodiny, že se to moc učit nemusí, protože je chápou dobře a uvědomujou si to“. Zde se nabízí úvaha, že možnost identifikovat se s „morální, dobrou“ školou a zároveň vědomí, že jsou sdíleny stejné hodnoty, může být zdrojem potvrzení vlastního, žádoucího sebeobrazu a hodnoty v roli rodiče. I proto může být tento fakt rodičem v rozhovoru zdůrazňován.

V rozhovoru se jako ústřední téma objevila otázka možnosti **sdílení kompetencí** rodiny a školy ve výchově dítěte. Tento rodič vnímá velmi citlivě přirozenou **hranici**, která odděluje oblasti, ke kterým se škola má právo z jeho pohledu vyjadřovat – týká se to především rodinného uspořádání a režimu dané rodiny. Vyjádření školy k výchovným postupům a rodinným otázkám obecně, vnímá Jiří jako vměšování se do soukromých záležitostí, potažmo jako kritiku: „Ale myslim si, že když rozbijete ty hranice mezi rodinou a školou, tak je to jakoby strašně citlivý na konstelaci těch lidí, jo. Umim si jakoby představit, kdybychom si s paní učitelkou úplně nesedli, tak bych mohl brát dost špatně, že nám jakoby kecá, do věcí, nebo pardon, když to tak řeknu, když se vyjadřuje k nějakým věcem uvnitř rodiny, ke kterým třeba z mého pojetí rodiny si myslim se nemá vyjadřovat jako nikdo.“; „Je to řekněme takovej odraz toho individuálního přístupu, kdy ten učitel se s tím žákem setkává, což je asi jasný, ale co není úplně jasný, je to, že se schází i s rodiči, ideálně s oběma najednou, pravidelně 3x za rok asi. Vlastně řešej se tam nějaký problémy, nebo věci ohledně toho žáka, který řekněme jsou jako na hranici těch věcí, co by měla řešit škola a co ta rodina. „; „To je takovej, no, možná se na to i ptáte, to je podle mě takovej klíčovej koncept tý školy, jo, to rozbití těch přirozených hranic mezi školou a rodinou.“; „Ta učitelka jako má odpovídající vzdělání, to je jasný, ale přesto si myslim, že ta výchova je jako velmi věc osobního názoru a vkusu, to, jak se nám to podařilo, zjistíme až po mnoha desítkách let. A já věřim, že to dělám dobře a to, že na to má někdo jinej názor mě neznejišťuje“; „A třeba nedávno se stalo, že nám paní učitelka říkala, že teď poslední tejden byla Lucka jakoby taková smutnější, nebo, že na ní bylo vidět, že to, a jestli se doma jako nehádáme, nebo nemáme nějaký jako spory a takhle. Což jsme jakoby neměli, nebo nevim, jak na to jako přišla, a to sem se jako ohradil no“; „No, jako párkrát jsme se bavili, že jsem jako moc přísněj (...) Tak svým způsobem to pro mě bylo jakoby ne úplně příjemný, což se mi samozřejmě nelíbilo. Já jsem s tím jako v pohodě, protože já v tom mám jasno, vim, že to dělám dobře vnitřně, jinak bych to tak nedělal, ale třeba manželka docela na to jako dá, na ty



*rady a takhle, takže občas se kvůli tomu jako chytmem, když mi říká, že to tak říká i učitelka, tak bych to tak měl dělat – což pro mě není jako moc argument“.*

**Filosofie** této školy, která je založena na **úzké spolupráci** rodiny a školy, je pro tohoto rodiče v praxi **obtížně uskutečnitelná**, neboť vnímá role těchto institucí jako diametrálně odlišné, a snaha o vytvoření konzistentního prostředí rodiny a školy je pro Jiřího spíše **ideálem**, který však v konečném důsledku nemůže uspět. Ačkoliv se škola snaží dle Jiřího o **stírání hranic** mezi rodinným a školním prostředím a o sdílení kompetencí týkající se výchovy dítěte, jedná se spíše o „**hru**“, ze které rodič může kdykoliv **odstoupit**, bude-li cítit, že škola **příliš zasahuje** do kompetencí rodiny: *„Ale myslím si, že právě ten problém toho, je ta metoda toho, jak to udělat konzistentní. Protože buďto bude muset ustoupit ta škola rodině, a nebo rodina škole a bude to dělat tak, jak ta škola chce (...). Ale je to, nevím, jaký by to mělo řešení, protože myslím si že, z principu ani škola, ani rodič neustoupí ze svých přesvědčení“; Je to svým způsobem nabourání toho konceptu toho, že rodina má to první a poslední slovo. On je to samozřejmě jako pokus o to, ve finále, já to dítě můžu vzít a v životě je už nevidět, takže já mám to poslední slovo jako rodič, ale je to takovej pokus vytvořit dojem, že vlastně ne.“.*

Jako problematické zřejmě vnímá tento rodič skutečnost, že hranice kompetencí není zřetelně vymezena, ale teprve v průběhu školního roku a setkávání rodičů s učitelem dochází k jejímu postupnému vymezení, nikdy však není definitivně stanovena – čímž zůstává tato otázka citlivá a představuje riziko budoucích nedorozumění.

Téma **moci školy** se ukazuje být pro Jiřího také významným. Tutoringový systém považuje za pozitivní a na této škole fungující, ovšem globálně v něm spatřuje **riziko nabourávání kompetencí rodiny**, v **nejextrémnějším případě** pak postupného **přesvědčování, že výchovu zajistí lépe jiná instituce, než je rodina**: *„Jako já to teď přeženu, ale vemte si nějaké zvrácené scénáře, které v minulosti byly, jo, ta kolektivní výchova... Kdyby mě slyšela manželka, tak by mi dala (smích). Ale proto jsem jako trochu ostražitej, že jako vlastně ten určující prvek není rodič, protože by to mohl dělat špatně, ale že je to systém, kterej to dělá nejlíp. Takhle to na tý škole není, jen je to prostě extrémní vyhrocená forma. Tady na škole je to spíš snaha té rodině pomoci s tou výchovou, ale zase, Norsko – odebrání dětí...Ta myšlenka toho, že ta rodina může dělat něco špatně, tak mojí prioritou není ochrana rodiny, ale dítěte, který můžu vyjmout a dát do péče systému. Ale říkám, nemám pocit, že by se k tomu tahle škola blížila, mluvím obecně, ta myšlenka ve své vyhrocené formě je nebezpečná. Tahle škola je ale spíš opak, jo, myslím si, že kdyby se něco takového ve světě dělo, tak je první proti tomu, protože má za cíl pomáhat a chránit tu rodinu,*

*kterou považuje za nejdůležitější a nejhodnotnější formu pro výchovu dítěte. Tahle škola je otevřená komunikaci, není problém tam zajít a vysvětlit si, pokud se v něčem rozcházíme, na tutoringu, když budu chtít, můžu říct, jak to vidím nebo chci já. Ale upřímně, pro celoplošné zavedení tutoringu na všech školách, tak bych byl zásadně proti, právě kvůli tomu, co jsem předtím říkal. A jasně, řekla byste si, co je to za mamlase, dceru má na škole s tutoringem, ale je proti tomu celoplošně...No právě proto, že tím, jak je to jako jedinečný, dělají to lidi s jasným záměrem, vědí, proč a jak, a kde jsou jejich jako hranice, mají rodinu na prvním místě, chtějí pomoc, tak to podle mě může fungovat. Ale jako ten koncept nabourávání vlivu té rodiny je mi jako hodně proti srsti a rozhodně bych se toho ve větším měřítku bál. “. Přestože Jiří tuto školu společně s manželkou vybrali dobrovolně, zdá se, že vnímá citlivě její základní „pilíř“ týkající se úzké spolupráce s rodinou při výchově dítěte. Podporu této domněnky je možné spatřovat v použitém výrazu „nabourávání vlivu rodiny“, který má spíše negativní ráz – bourat/nabourávat odkazuje k určitému aktu násilí, dosažení něčeho za pomoci vynaložení určité síly (jedná se o opak slova „stavět“, „budovat“).*

**Tutoring** vnímá Jiří jako formu individuálního kontaktu, který slouží jako prostředek k vzájemnému „sblížení“ školy a rodiny, sjednocení jejich sfér vlivu, ale také k vyjasnění vzájemných představ. Ačkoliv jej považuje za dobrý způsob, jak zajistit možnost komunikace se školou v případě potřeby, zároveň v tutoringu spatřuje potenciální riziko jeho zneužití, neboť zasahuje do suverenity rodiny.

### **3.2.2 Výsledky analýzy z hlediska společných kategorií**

V této části se přesuneme od prezentace výsledků analýzy z hlediska jednotlivých aktérů k představení kategorií, které se ukázaly být společné pro všechny respondenty. V předchozích medailoncích rodičů bylo možné postřehnout kromě individuálních odlišností také určité společné znaky, které jako by tvořily základní „strukturu“ prožívání těchto rodičů v otázce individuálních kontaktů se školou. Tyto společné znaky byly autorkou seskupeny do určitých kategorií. S ohledem na zkoumaný fenomén v této diplomové práci byly vytvořeny následující kategorie: **zakázka, vztah, kompetence, kontrola**. Zmiňované individuální odchylky v daných kategoriích jsou vyjádřeny pomocí podkategorií: škola na míru, ochrana dítěte, škola jako rodina, dítě jako společný projekt, obava z kritiky/ze selhání, hranice rodiny, prolínání rolí, moc školy, dvojí kontrola, přístupnost školy.

Pro snadnější orientaci v textu jsou nejprve uvedeny tabulky kategorií a podkategorií, které byly v rámci analýzy rozhovorů vytvořeny. U každé z kategorií a podkategorií je také uveden její význam, aby byla zřejmá linie autorčiných úvah při jejich vytváření:

**Tabulka 1: Kategorie a podkategorie**

Kategorie	Podkategorie
Zakázka	Škola na míru; ochrana dítěte
Vztah	Škola jako rodina; dítě jako společný projekt
Kompetence	Obava z kritiky/selhání; hranice rodiny; prolínání rolí
Kontrola	Dvojitá kontrola; moc školy, přístupnost školy

**Tabulka 2: Význam jednotlivých kategorií**

Kategorie	Význam kategorie
<b>Zakázka</b>	těžištěm kategorie jsou sdílená očekávání, představy a ideály rodičů o škole, které si přejí, aby byly naplněny; určující faktory při výběru školy
<b>Vztah</b>	těžištěm kategorie je téma blízkosti, podoby vztahu mezi školou a rodinou a jeho subjektivní vnímání na této konkrétní škole
<b>Kompetence</b>	těžištěm kategorie je téma subjektivního vnímání kompetencí školy a rodiny; téma hranic ve vztahu školy a rodiny; téma vnímání role rodiče a školy ve vztahu k výchově dítěte
<b>Kontrola</b>	těžištěm kategorie je téma moci školy, vzájemné kontroly mezi školou a rodinou

**Tabulka 3: Význam jednotlivých podkategorií**

Podkategorie	Význam podkategorie
<b>Škola na míru</b>	Rodič při výběru školy kladl důraz na shodu s jeho představou o škole; hledal školu odpovídající požadavkům a nárokům rodičů (náplň, způsob výuky, filosofie školy, přístup k žákům apod).
<b>Ochrana dítěte</b>	Touha rodičů ochránit své dítě (před kritikou, neúspěchem, šikanou); důraz na bezpečné prostředí školy

<b>Škola jako rodina</b>	Touha rodičů po škole připomínající rodinné fungování; snižování rozdílů v principech a pravidlech fungování ve škole a v rodině; vnímání kladů a záporů tohoto uspořádání
<b>Dítě jako společný projekt</b>	Rodič akcentuje jednotný přístup školy a rodiny v otázce směřování, formování dítěte; partnerství školy a rodiny v otázce výchovy dítěte, včetně jeho obtíží a nezdarů
<b>Obava z kritiky/ze selhání</b>	Subjektivně vnímaná kritika dítěte jako kritika sebe sama; vyjádření nejistoty v rodičovské roli
<b>Hranice rodiny</b>	Potřeba vymezení hranic rodinného a školního prostoru a pravidel v rodině a ve škole; touha rodičů po akceptaci, uznání rodičovské role ze strany školy
<b>Prolínání rolí</b>	Nejednoznačná hranice v kompetencích školy ve vztahu k rodině a dítěti; škola jako „zástupce“ rodiny v případě, že ta selhává
<b>Dvojitá kontrola dítěte</b>	Škola jako nástroj k hlubšímu poznání dítěte, jako zdroj informací o něm; možnost korekce nežádoucího chování dítěte; směna informací mezi školou a rodinou týkající se chování dítěte v „druhé instituci“
<b>Přístupnost školy</b>	Strach z uzavřenosti školy; touha rodičů po možnosti korigovat postupy školy; vyzdvihování pozitiv častého, dostupného kontaktu se školou a komunikace s ní
<b>Moc školy</b>	Popisovaná křehkost důvěrného vztahu mezi rodiči a tutorem; obava z možného zneužití důvěrných informací; obava z možného zneužití rodiči svěřené kompetence školy dítěte vychovávat

### 1) Individuální přístup školy jako zakázka rodičů (kategorie ZAKÁZKA)

Pro rodiče, se kterými byl rozhovor realizován, byl společný zájem o to, aby se škola a její koncept vzdělání a výchovy shodoval s jejich rodičovskými ideály. Proces výběru školy popisují rodiče v rozhovorech jako relativně pečlivý, determinovaný konkrétní představou a očekáváním. Ty se u jednotlivých rodičů pochopitelně liší, základní linie jejich úvah je však v jádru podobná – touha najít takovou školu, která by jejich představám, očekáváním „**seděla na míru**“. Zatímco u některých rodičů se jednalo o důraz na shodné ideály a hodnotové zásady, jiní akcentovali nesoutěživé prostředí, které nebude klást důraz na výkon a hodnocení jejich dítěte. Zde se nabízí úvaha, že toto přání vychází z obavy rodičů, že by dítě nemuselo v tomto

hodnocení „uspět“ a bylo tak konfrontováno s jeho slabinami: „*Já bych chtěla aby apriori nevedla k tý dravosti a soutěživosti za každou cenu, ale aby těm dětem nabízela ty možnosti a podle toho kam ty děti samy jakoby směřují a cítí se v tý oblasti silný, tak tam je podpořila*“ (Pavla) „*Došlo mi, že celkově se tam setrou rozdily mezi dětma více chytřejma a miň, nadanejma a miň...*“ (Eva) ; „*No, tak určitě jsme chtěli nějakou menší školu, nějakou jak se dneska říká, jakoby více rodinně založenou.. A určitě nás jakoby zajímal třeba ten kolektiv těch dětí, který budou tam chodit, a trošku jakoby to pozadí toho celého*“ (Jiří); „*Přes internet jsem narazila na tuhle školu, která mi přišla, že fakt odpovídá tomu, co hledáme, a přestože nejsem z rodiny, kde by byla křesťanská výchova, to vůbec ne, ale prostě aby i ta škola ty děti trochu vedla k nějakému rozvoji prostě duševnímu a vůbec uvědomění si hodnot jinejch, než jenom to biflování. což tahle škola v podstatě pro mě splňuje.*“ (Pavla).

Jednou z dominantních motivací při výběru školy byla tedy zřejmě touha **ochránit své dítě** před příliš dravým, neosobním přístupem, před kritikou či neúspěchem: „*Já bych chtěla aby apriori nevedla k tý dravosti a soutěživosti za každou cenu, ale aby těm dětem nabízela ty možnosti a podle toho kam ty děti samy jakoby směřují a cítí se v tý oblasti silný, tak tam je podpořila* (Pavla); „*Za další, tu školu jsem vybrali i kvůli tomu, že tam je malej kolektiv, v první třídě měl Martínek asi 10 dětí, ale paradoxně, co se stalo, protože Martin je mimořádně citlivý dítě, na kluka bych řekla, že až moc, a tak jsme si říkala, dobrý, aspoň tam bude mít podporu, malej kolektiv, že se ubráníme i tomu šikanování.*“ (Jolana).

Rodiče uváděli různé důvody a pohnutky, proč právě jejich dítě potřebuje, či přímo vyžaduje „jiný“ přístup školy. Jednalo se především o vnímanou problematičnost v chování, emocionální křehkost a citlivost dítěte, ale také „obyčejnou“ rodičovskou touhu dopřát svému dítěti co možná nejvíce podobné prostředí tomu rodinnému, neboť jej považují za optimální pro jejich vývoj: „*Martin je mimořádně citlivý dítě, na kluka bych řekla, že až moc*“ (Jolana); „*Přijde mi ještě strašně malá, nechci jí brát to dětství, tu bezpečnou atmosféru, schránku, jestli mi rozumíte...*“ (Jiří); „*Ona měla ze školky z poradny posudek, že je emocionálně křehká, a tak vývojově prostě pozadu, co se týče emocionálně a tak, prostě hodně křehká a dětská. Takže jsme vybírali ty školy velmi pečlivě*“ (Eva); „*Marek, starší syn, je, má jakoby daleko komplikovanější povahu, je svěhlavější, má v současný době diagnostikovaný ADHD, takže skrz něj jsem si víc uvědomila, že bych chtěla školu, která nabízí trošku individuálnější přístup*“ (Pavla).

V kontextu této kategorie lze uvažovat, že pro tuto skupinu rodičů představuje individuální přístup školy nadstandard, který svému dítěti chtějí dopřát, neboť jej považují za

optimální, leč ve školách nesamozřejmý model. Rodiče vnímají potřebu své dítě uchránit před srovnáváním, neosobním přístupem, který dle nich pro dítě představuje spíše „noxu“.<sup>4</sup>

## 2) Otázka optimální podoby vztahu mezi rodinou a školou (kategorie VZTAH)

V předchozí kategorii bylo nastíněno, že pro rodiče představuje individuální přístup školy nástroj k ochraně dítěte a zároveň je nástrojem naplnění jejich představ o „ideální“ škole vyhovující jejich požadavkům. Takovýto individuální přístup je zároveň obrazem specifického vztahu, jenž na této škole funguje – jedná se o jeden z hlavních pilířů dané školy, který si klade za cíl budovat s rodiči velmi úzký vztah, umožňující intenzivní komunikaci a spolupráci při výchově dítěte. Konkrétním prostředkem tohoto vztahu je například i tutoriální systém (tutoring). Jakým způsobem daní rodiče tento vztah vnímají, v jakých souvislostech jej zmiňují?

Rodiče v souvislosti s individuální přístupem školy vyzdvihovali **rodinnou atmosféru**, která v ní panuje. Pro všechny participanty je tato „podobnost“ školní a rodinné atmosféry pozitivum, které na škole při jeho výběru buď přímo hledali, nebo ji minimálně vítají. Pro Evu je tento rodinný modus fungování školy významný v kontextu možného selhání rodiny. Toto rodinné nastavení a fungování školy tak pro ní představuje „záchrannou“ síť v případě, že by nebyla schopna plnit svou rodičovskou roli: *„Hmm, určitě, že ty vazby jsou jako trošku jiný, že se to dá srovnat ta malá rodina a škola, že to není rozdíl jako jinde. Já cejtím, neumím to zdůvodnit, jen cejtím pocitově, že je to správný“*; *A ta škola, když by dokázala dělat opěrný bod v sociální oblasti tý rodině, tak si myslím, že to prostě tomu dítěti pomůže „; „Myslím si že naopak škola má v týhle konstelaci důležitější roli, než měla dřív. Jako rodiče maj fakt málo času. I když se snaží, znám spoustu rodičů ve svém okolí, který, pokud to přiznají, jsou jako úplně zhroucený jako. No, jako určitě ten základ je rodina, ale v dnešní době ta rodina se celá přenastavuje“* (Pavla). **Škola** by dle Pavly v takovém případě fungovala **jako rodina**, plnila by roli jejího „zástupce“. Jak bude ukázáno v další kategorii „kompetence“, nabízí se možnost interpretovat takovouto představu jako obraz nejistoty či strachu z vlastního selhání coby rodiče.

---

4 V diskuzi se autorka bude věnovat komparaci těchto tendencí rodičů s názory diskutované odborníky, ovšem již nyní si čtenář může položit otázku, nakolik je toto přání rodičů ve vztahu k dítěti v souladu s poznatky uvedenými v kapitole 2.2 v teoretické části této práce, která byla věnována rozdílným funkcím a principům fungování školního a rodinného prostředí, včetně otázky (ne) potřebnosti těchto rozdílů.

Trochu odlišně je tomu u Jolany, která zmiňuje pozitiva rodinné atmosféry z jiného důvodu. Pro Jolanu jako by taková atmosféra byla příjemná pro ni samou – škola je pro ni prostor, kde se setkává s rodiči, které (důvěrně) zná, může s nimi „prohodit pár slov“ a vnímá jakousi „emoční blízkost“. Podkategorie **škola jako rodina** v pojetí Jolany, zdá se, saturuje spíše potřebu sociálního kontaktu a pocit sounáležitosti s ostatními rodiči: „*A v tý škole všechny znám, rodiče, jejich děti, i v tý školce jsme se často scházeli i jako maminky, takže jsme se tam fakt všichni znali.*“; „*No, rodinný zázemí, fakt se tam s každým znám, i když si vykáme, tak mi přijde, že ty lidi jsou mi jako hodně blízcí, a cejtim to i naopak, že i my jim*“.

Pro rodiče Jiřího a Evu pak symbolizuje **rodinná atmosféra bezpečné prostředí**, ve kterém jejich dítě nebude „ohroženo“ soutěživým přístupem, či srovnávání s ostatními dětmi. Škola jako rodina je pro tyto rodiče spíše nástrojem, jak „zajistit“ svým dětem „ochranu“ i mimo jejich rodinu, představuje jakousi „prodlouženou ruku rodiny“: „*No, tak určitě jsme chtěli nějakou menší školu, nějakou jak se dneska říká, jakoby více rodinně založenou, nebo, jak si to vždycky ty školy píšou, že jo.*“; „*Protože pak nemaj potřeby si jakoby dělat nějaký naschvály, a tím, že se tam všichni znaj, tak si myslim že se lidi k sobě chovaj slušně, nebo slušněji.*“ (Jiří); „*Libil se mi ten tutoring, hodně maličká třída, jich je teď ve třídě 8, a vzhledem k jejím obtížím potřebuje ticho a klid na práci, a celkově to vypadalo kamarádsky, jo, ta předchozí škola, tam byla i šikana a tak, a vedení školy dělalo velký problémy těmhle těm dětem, který mají nějaký zvláštnosti, no. A paní učitelka nám na rovinu řekla, že ona si Aničku do té páté třídy ochrání, ale pak už to může být problém*“ (Eva).

Zároveň se v rozhovorech ukázalo, že většina dotazovaných rodičů vnímá jako **potřebné kompenzovat „rodinný“ přístup** školy v mimoškolních aktivitách, jako jsou zájmové kroužky apod., kde jsou děti členy většího sociálního kolektivu, což lze vzhledem k předchozímu považovat za hodné pozornosti: „*Jako samozřejmě je to kompenzovaný tím, že naše děti chodí do dalších kroužků, kde je těch dětí víc, setkávají se se společenstvím třiceti dětí, takže určitě nejsou odstrčený (...)* Jako proč to tak vnímám, že to větší společenství je pro ně dobrý? *Jakoby já si myslim, že ta postupná socializace ve smyslu různých skupin, ať už početních, národnostních a nevím jakých, se jakoby z různýma situacemi je ve finále dobře, otázka je samozřejmě kolik je ten správný počet, do kdy je to pro dítě přínos a kdy naopak třeba.*“ (Pavla); „*On ten malinkej kolektiv, co má Lucka, je tomu trošičku podobnej a zatím necejtim potřebu jí dávat do nějakých velkých skupin (...). Co se týče dětí na druhém stupni, tam je to bez debat, myslim si, že je potřeba kombinovat velké a malé kolektivy, nějak to vyvážit. Je to takový otrkání pro ně, což do života asi potřebujeme všichni. Takže kombinace*

*laskavýho, malýho kolektivu, a zároveň přísného, pevně ohraničeného prostoru a drsnější pravidla většího kolektivu.*“ (Jiří); „*Ale je pravda, že jezdí na tábory, kde je těch dětí hodně, což je taky důležitý, podle mě*“ (Jolana). Zdá se, že rodiče vnímají potřebu „**vyvážit**“ onen rodinný přístup školy, který (sice) sami zvolili, v domnění, že k úspěšnému fungování v životě by měly děti být schopné pohybovat se v obou modelech.

Přístup školy k žákům by měl dle těchto rodičů napodobovat přístup v rodině – v rozhovorech rodiče zdůrazňovali přínos, jaký spatřují, je – li škola s rodiči jednotná v přístupu k dítěti a jeho výchově – zdá se, že rodiče hodnotí pozitivně, vnímají-li ze strany školy komplexní zájem o jejich dítě, je-li dítě **společným projektem** rodiny a školy: „*No vlastně vezme nějaký třeba věci vohledně toho dítěte, i osobnostní třeba, že se často vzteká, a teď se jako dál bavíme o tom, proč by to tak jako mohlo bejt, a co bychom jako mohli společně udělat pro to, aby to nebylo.*“ (Jiří); „*Takže když tam hrajou rodiče s tou školou jako partneři, tak si myslím že si můžou vzájemně pomoc ku prospěchu toho dítěte*“ (Pavla); „*Jo, třeba s tím, že se nerada dělí a nerada půjčuje, tak nám to neřekli stylem: „Vaše dítě je zlý a nepůjčuje věci, asi jste ho špatně vychovali“, ale spíš stylem „pracujme na tom, je to problém hodně dětí, pojďme na tom pracovat*“ (Eva). Zde, u těchto rodičů, je akcentován společný zájem na zlepšení určitých aspektů v záležitostech týkající se **výchovy a chování** dítěte.

Jolana zdůrazňuje spíše tuto spolupráci v kontextu konkrétních školních obtíží, které může díky specifickému nastavení školy využít: „*Martínek chodil do druhý třídy, a on má trable s tím čtením, nesedla mu ta metoda toho písmenkování, a je pravda, že se to s ním táhne doted, je fakt, že on nenašel tu zálibu v tom čtení, nebaví ho to, no prostě, paní učitelka ho naučila i tu druhou, splývavou metodu, a vim, že prostě si mě vzala, a řekla, že nám to ukáže, že si se mnou sedla.*“ Individuální přístup školy a její zájem o spolupráci s rodiči představuje, zdá se, pro Jolanu možnost podchytit případné nedostatky ve školních dovednostech dítěte v samém počátku, a tím snížit riziko budoucích výukových obtíží: „*vlastně ten individuální přístup tam je, že pro ty učitelky mají prostor, těch dětí je málo, že když vidí problém, dá se to řešit hned, když v těch gigantických školách, tam toho času je dost málo, ty učitelky asi nemůžou hned podchytit sebemenší problém, záblesk problému nebo tak.*“.

Na základě rozhovorů se také ukazuje, že tito rodiče vnímají **citlivě povahu vztahu**, který na této škole mezi rodiči a školou panuje, což se týká především jeho konkrétní formy, tutoringu. Na tutoringových setkáních jsou mnohdy sdílána důvěrná témata týkající se fungování rodiny, jejích zvyklostí, režimu. Ústředním tématem na těchto setkáních bývá, dle výpovědi rodičů, také osobnost dítěte a jeho projevy ve škole. Tato **křehkost vztahu** mezi



rodiči a tutorem – školou zřejmě souvisí s kategorií zmiňované v předchozím odstavci - touha ochránit dítě, potažmo sebe sama před kritikou ze strany školy, ale také neostře stanovenou hranicí mezi kompetencemi školy a rodinou.

### 3) Dělbá kompetencí ve vztahu mezi rodiči a školou (kategorie KOMPETENCE)

Úzká spolupráce rodiny a školy na výchově dítěte, která tvoří na této škole jeden z jejích základních pilířů, předpokládá oboustrannou angažovanost a také shodu na jejím sledovaném cíli. Tím je v tomto případě výchova a formování dítěte. Škola využívá tutoriálního systému k navázání blízkého kontaktu s rodinou a tím i hlubšího poznání přání, potřeb, ale také organizace fungování dané rodiny. Ideálem tohoto systému je umožnit škole skrze důvěrný vztah s rodinou vhodně intervenovat a napomáhat při procesu výchovy. Je prostorem pro oboustranné sdílení názorů, postřehů, návrhů ke zlepšení týkající se práce s dítětem. Dle výpovědí rodičů se zdá, že ačkoliv si tento tutoriální systém „zvolili“ dobrovolně (výběrem této školy), vnímají některé z jeho aspektů citlivě. Ačkoliv by měly být intence těchto setkání pozitivního charakteru (napomoci rodičům s výchovou jejich dítěte dle jejich představ), pro některé rodiče je jejich forma příliš osobní, zasahující do prostoru, který vnímají jako „rodinný“, do kterého škola nemá mít přístup. Vnímají pak potřebu zřetelněji vymezit **hranice své rodiny**: „*A já si ráda vyslechnu cizí názor, ale pak si to stejně zařídím tak, jak uznám za vhodné...Ale necejtila jsem potřebu jako říkat učitelce, že takhle ne, takhle to dělat nechci, to co Vy navrhuje. Já se spíš na to zaměřím, posoudím, zda má pravdu, a pak to uděláme dle sebe.*“; „*a to co jsem říkala na začátku, že se chtěli modlit doma, tak jsem řekla, kluci, my ale nejsme s tatínkem věřící, tak se ve škole modlete, ale tady prostě ne. Ale jako nebylo to nic proti, nějak přísně řečeno, jen jsem vysvětlila, že u nás je to jinak*“ (Jolana). Jolana tedy nechává škole možnost vzdělávat její děti i v oblasti náboženství, ovšem zřetelně vymezuje prostor, ve kterém „*má náboženství místo*“ a ve kterém ne. Vymezení prostoru je pro dotazované rodiče, zdá se, velmi důležité. Jiří intenzivně vnímá existenci „*přirozeně platných*“ hranic mezi rodinou a školou, a jejich překračování pro něj představuje riziko konfliktu mezi těmito institucemi: „*To je takovej, no, podle mě takovej klíčovej koncept tý školy, jo, to rozbití těch přirozených hranic mezi školou a rodinou(...). Ale myslim si, že když rozbijete ty hranice mezi rodinou a školou, tak je to jakoby strašně citlivý na konstelaci těch lidí, jo. Umim si jakoby představit, kdybychom si s paní učitelkou úplně nesedli, tak bych mohl brát dost špatně, že nám jakoby kecá, do věcí, nebo pardon, když to tak řeknu, když se vyjadřuje k nějakým věcem uvnitř rodiny, ke kterým třeba z mého pojetí rodiny si myslim se*

*nemá vyjadřovat jako nikdo*". Výraz „kecá“ jako by vyjadřoval otcovo citlivé vnímání této hranice, která škola na tutoringových setkáních z jeho pohledu „překračuje“. Zároveň dle Jiřího nejsou tyto hranice konkrétně stanoveny, ale vyjasňují se teprve v průběhu setkávání s tutorem.

To, že je překročení těchto „neviditelných“ hranic pro rodiče citlivé, je možné usuzovat také z postoje, který většina dotazovaných rodičů při konfrontaci s „připomínkami“ tutora zaujímá. Zdá se, že postřehy školy, týkající se určitých slabin, nedostatků dítěte (zvláště v chování), vnímají rodiče jako **kritiku sebe sama** a je pro ně obtížné tyto informace ihned akceptovat: „*Tak některé poznámky učitelky se mě dotknout, to nebudu tvrdit že ne, samozřejmě ta škola to vidí nějak, a mně se to dotkne, ale v tu chvíli, když vim, že se mě to dotkne, tak si musím uvědomit, že ta škola to vidí takto, a že nejspíš na tom je něco, co si jako mám uvědomit, že to škol vnímá jinak a že má cenu se nad tím zamyslet*“ (Pavla). V případě některých rodičů naznačují jejich výpovědi přání, aby škola respektovala jejich úsilí či výchovný styl: „*No, jako párkrát jsme se bavili, že jsem jako moc přísněj (...). svým způsobem to pro mě bylo jakoby ne úplně příjemný, což se mi samozřejmě nelíbilo. Já jsem s tím jako v pohodě, protože já v tom mám jasno, vim, že to dělám dobře vnitřně, jinak bych to tak nedělal, ale třeba manželka docela na to jako dá, na ty rady a takhle, takže občas se kvůli tomu jako chytmem, když mi říká, že to tak říká i učitelka, tak bych to tak měl dělat – což pro mě není jako moc argument. Ta učitelka jako má odpovídající vzdělání, to je jasný, ale přesto si myslím, že ta výchova je jako velmi věc osobního názoru a vkusu, to, jak se nám to podařilo, zjistíme až po mnoha desítkách let*“ (Jiří).

**Uznání rodičovské kompetentnosti** vychovávat ze strany školy je zřejmě důležitou součástí vzájemného vztahu mezi rodinou a školou; „*Když neuděláme úkol, nebo Anička přijde s tím, že dostala puntík, tak to беру, že jsem já dostala puntík, protože jsem jí to nezkontrolovala já*“ (Eva). Pro dotazované rodiče je tedy zřejmě určitá míra **prolínání** vnímaných **rolí** školy a rodiny akceptovatelná, je-li v určitých „mezích“, které ovšem vnímá každý odlišně, čímž se tyto setkání stávají potenciálně konfliktní: „*Samozřejmě se musí udržet nějaká rozumná míra všeho, ale pokud jde fakt o to, aby ty děti byly vlastně jako v dobrým rozpoložení, tak se to dá podle mě jakoby si to vyříkat, i když neříkám, že je to jen příjemný, já kolikrát mám taky výhrady k výuce, a třeba na tom tutoringů a paní učitelku musí být třeba stejně zaskočená jako já, ale ona mi taky řekne, je to proto, proto, proto*“ (Pavla); „*Pokavaď je škola nebude nutit, tlačit někam, kam oni sami nechťejí, tak tomu necháme volný průběh*“ (Jolana); „*Ta hranice je jako právě velmi neostrá (...). A třeba nedávno se stalo, že nám paní učitelka říkala, že teď poslední tejděn byla Lucka jakoby taková smutnější, nebo, že*

*na ní bylo vidět, že to, a jestli se doma jako nehádáme, nebo nemáme nějaký jako spory a takhle. Což jsme jakoby neměli, nebo nevim, jak na to jako přišla, a to sem se jako i ohradil no“ (Jiří).*

Zcela jinak vnímá otázku hranic mezi záležitostmi rodiny a školy Eva, pro kterou je, zdá se, propustnost v těchto hranicích v pořádku. Naopak, z jejích výpovědí se zdá, že své kompetence týkající se výchovy dítěte dobrovolně deleguje na školu, neb ta z jejího pohledu vystupuje v roli odborníka a autority, kterou i ona jakožto rodič má respektovat. Zde se nabízí úvaha, zda tato „neohraničenost“ rodičovské role není obrazem velké **nejistoty** v ní. Obavy z vlastního selhání mohou být sníženy tím, že zodpovědnost za výchovu sdílím s institucí, jež je vnímána jako autorita a ve společnosti má důležitou roli v oblasti vzdělávání dětí: *„Nesouhlasím s filosofií rodičů, že škola nemá co mluvit do toho, co je jako doma. Kor dneska to dítě ve škole tráví tolik hodin, že jsem jako ráda, že... ráda si vyslechnu názor učitelky, její návrhy, to, co ona považuje ve výchově důležitý a ráda si nechám v tom přístupu k Aničce poradit.(...). Takže když paní učitelka napíše, je potřeba udělat tohle tamto, tak to beru jako dobrý, jako zprávu pro sebe. Podle mě by učitelky měly být přísný i na nás rodiče (...) Mám pocit že ta škola je a vždycky byla autorita. Učitelka, ředitelka... To jsou lidi prostě autority“.* Zároveň, jak bylo nastíněno v podkategorii **hranice rodiny**, i pro tuto matku je otázka prolínání rolí citlivá, a hodnocení jejího dítěte vnímá jako hodnocení sebe sama, ačkoliv explicitně tuto potřebu uznání rodičovské role ze strany školy v rozhovoru nevyjadřuje.

Tito rodiče tedy vnímají výchovu jako něco, co lze v určité míře, která je velmi individuální (jak bylo ukázáno v kontrastu pojetí Evy a ostatních respondentů) se školou sdílet. U všech jmenovaných respondentů se také vynořovala (více či méně) formulovaná obava ze zneužití této kompetence, jež škole „svěřili“. S tímto fenoménem souvisí kategorie kontrola, o níž bude pojednáno níže.

#### **4) Vzájemná kontrola obou institucí (kategorie KONTROLA)**

V rozhovorech s rodiči se také významně vynořovalo téma vnímání přístupnosti školy rodičům. Pro tyto rodiče je, zdá se, velmi důležitá subjektivně vnímaná vstřícnost školy k návštěvám rodičů a možnosti komunikovat se školou, kdykoliv to vnímají jako potřebné. To se týká především případných připomínek a návrhů ke změně stávajícího uspořádání a organizace výuky učitele a připomínek k výchovnému formování dítěte, který byl na tutoringovém setkání s učitelem – tutorem domluven. Rodiče jako by v tomto úzkém vztahu

se školou, již částečně přenechali kompetenci ve výchově jejich dítěte, potřebovali mít pocit kontroly nad tím, jak škola s touto svěřenou kompetencí nakládá. Téma (ne) **otevřenosti školy** hraje tedy zřejmě důležitý prvek v rodičovském vnímání vztahu mezi nimi: „*Vnímám, že je tato škola respektující, že nás ani děti nikam netlačí, a že se s nimi dá opravdu mluvit, což vnímám jako strašně cenný a moc si toho na té škole vážím. To je totiž podle mě ten ohromnej nadstandart pro tu rodinu, že to není uzavřenej celek, kam se rodič nedostane a nemůže do toho kecat.*“ (Jolana); „*Podle mě tam rodiče své děti dávaj právě proto, že tahle škola není uzavřená, odučí a šlus, ale že se snaží jít dál, diskutovat s rodiči a směřovat to.*“ (Eva); „*Tahle škola je otevřená komunikaci, není problém tam zajít a vysvětlit si, pokud se v něčem rozcházíme, na tutoring, když budu chtít, můžu říct, jak to vidím nebo chci já*“ (Jiří). Rodiče pozitivně hodnotí možnost se školou pravidelně a otevřeně komunikovat a tím korigovat její postupy, pokud jsou v rozporu s jejich očekáváním.

Rodiče vyzdvihují pozitivum základní filosofie této školy, která je nastavena velmi vstřícně vůči názorům, připomínkám a možnostem zapojení rodičů do fungování školy, čímž dává **rodičům možnost korigovat** její postupy. To, že je pro tyto rodiče **přístupnost, otevřenost** školy důležitá, potvrzuje v rozhovorech jimi sdílená **znepokojenost** v situacích, kdy měli pocit, že škola podniká určité kroky týkající se výchovy a vzdělávání jejich dítěte **bez jejich vědomí** (za „zavřenými dveřmi“). Tyto pocity popisuje Jolana: „*Takže prostě se to na mě sesypalo, naštvála jsem se a cítila se podvedená, že ta škola a školka, protože vlastně je tam každé týden ten kněz, něco si nima řešil učil, ted'ka já u toho samozřejmě nebyla, neví člověk, co jim tam říká, nejsem znalá těchle věcí.*“. Eva popisuje, že náplň tutoringových setkání tutorky s její dcerou jí nejsou známy, ačkoliv by jí to, jakožto matku, zajímalo. Dle její výpovědi se lze domnívat, že se tyto informace snažila od dcery získat, ovšem neúspěšně. Z toho lze usuzovat, že i toto téma „nepřístupnosti“ tutoringových setkání s dítětem vnímá citlivě: „*Anička mi neříká, co si povídá s tím tutorem, nijak mi o tom nepovídá, nejsem schopna z ní dostat informace (...). Jo, moc by mě to zajímalo. Na druhou stranu si říkám, že je to asi ten prostor Aničky, kterej ona tam má a možná nechce mluvit, je to prostě její... Nevím, když se jí vyptávám, tak je tam z její strany, tak ne že by to bylo jako něco nepříjemnýho, ale vidím, že se jí o tom se mnou mluvit nechce. Ale mě jako matku by zajímalo, co jí tutorka říká, ale respektuju to jako jejich věc. Učitelka by mi řekla, kdyby Aničku něco trápilo, ale jinak je to jejich prostor. Nemám strach, ale to víte, že jsem zvědavá*“.

Tím, že tato škola staví na úzké spolupráci s rodiči při výchově dítěte a snaží se s rodiči budovat blízký, důvěrný vztah, získává dynamika tohoto vzájemného vztahu nový prvek, který rodiče v rozhovorech reflektují. Jedná se o prvek **moci školy**, kterým škola z pohledu rodičů disponuje. Rodiče v rozhovorech vyjadřovali obavu jejího zneužití. Tato obava má dvě dimenze. Zatím co pro Jolanu, Evu a Jiřího je zdrojem obav z možného zneužití moci školy svěřená kompetence dítě vychovávat, pro Pavlu je „rizikový“ samotný důvěrný vztah, který na tutoringových setkáních buduje: „*No, určitě tam vidím změny, takže prostě vliv ta škola docela má, což s sebou samozřejmě nese riziko, nebo velkou zodpovědnost tý školy, aby to jako vzala za správný konec.*“ (Eva); „*Jako já to teď přeženu, ale vemte si nějaké zvrácené scénáře, které v minulosti byly, m jo, ta kolektivní výchova... Ale proto jsem jako trochu ostražitej, že jako vlastně ten určující prvek není rodič, protože by to mohl dělat špatně, ale že je to systém, kterej to dělá nejlíp. Takhle to na tý škole není, jen je to prostě extrémní vyhrocená forma..Ta myšlenka toho, že ta rodina může dělat něco špatně, tak mojí prioritou není ochrana rodiny, ale dítěte, který můžu vyjmout a dát do péče systému (...). Ale jako ten koncept nabourávání vlivu tý rodiny je mi jako hodně proti srsti a rozhodně bych se toho ve větším měřítku bál.*“ (Jiří); „*Já radši tý škole říkám podle mě všechno, co by se toho dítěte mohlo dotýkat, což samozřejmě zasahuje do oblastí, který jsou samozřejmě velmi osobní, až v našem případě to nejsou ani věci pozitivní že jo. Samozřejmě úplně příjemný mi to není, protože se odhalujete, svoje slabiny, ta škola toho může zneužít, si myslím.*“ (Pavla).

Škola jakožto instituce disponuje určitým, neoddiskutovatelným druhem **moci** – je to ona, která dítě vybavuje formálními dovednostmi a znalostmi, soustavně dítě hodnotí a tím výrazným způsobem ovlivňuje jeho budoucí životní dráhu, ale i postavení v rodině a vztahy v rodině vůbec. Zdá se tedy, že pro rodiče je obtížné uchopit tento neohraničený vztah se školou – na jedné straně se snaží zdůraznit afektivní složku tohoto vztahu, na straně druhé vnímají obavy, jak tato instituce s těmito „citlivými“ informacemi naloží. Mocí ovšem nedisponuje pouze škola. Rodiče uváděli svou moc v podobě rozhodnutí, zda na dané škole jejich dítě setrvá, či nikoliv. V případě, že by fungování školy bylo pro rodiče nepřijatelné, či by nevnímali snahu školy se s rodiči domluvit na kompromisu, jsou připraveni se „bránit“ odchodem ze školy.

Pod kategorií *kontrola* zařadila autorka také rodiči zmiňovaný přínos „**dvojitý kontroly**“ dítěte. Díky individuálnímu přístupu školy k žákům, malému kolektivu dětí a úzké spolupráci s rodiči vnímají rodiče možnost být o svém dítěti, respektive o jeho chování ve škole, detailně informováni. Tyto informace jsou pro ně cenné, neb je považují za prostředek

k hlubšímu poznání dítěte a případné korekce nežádoucího chování. I tato „výhoda“ však v očích rodičů nese i stinné stránky. Tím, že je dítě „stále na očích“, je vystaveno neustálému zájmu pozornosti, což může být dle rodičů pro dítě v konečném důsledku spíše nepříjemné – doslova popisují, že se dítě „nemá kam schovat“: *„Ten člověk, tam víc jako jde vidět, prostě možná má možnost to svoje ego, to svoje dokáže víc prosadit, než když je ve velkém kolektivu. Že se tam s tou svojí zvláštností neschováte, jste jak na talíři.“* (Jolana); *„Tak samozřejmě si člověk jakoby slibuje od tý školy, že pozná tu individualitu dítěte z trochu jiný stránky než ten rodič, protože samozřejmě ten ho vnímá způsobem skrz sebe, jo, skrz další vztahy v rodině, sourozenci mezi s sebou, a že ta škola mu třeba umožní i tomu rodiči nahlédnout na to dítě jinak, ale to samozřejmě na to musí být prostor, aby to dítě poznala, proto si myslím že ten malej kolektiv má velkej smysl (...). Ale jako někdy tam jako zaznamenám u něj, že už prostě má jako pořád ty stejný děti, a ty děti ho znaj fakt jako hodně, znaj i jeho problémový stránky a vlastně on se nemá kam jakoby schovat. Alespoň já to tak od něj vnímám. I ten prostor, že ve finále, že oni tu třídu maj fakt malinkou, a on je furt tam, a on by potřeboval prostor“* (Eva).

### 3.3 Shrnutí a diskuze

Vztah mezi rodinou a školou je fenoménem, jehož podoba, ale také způsob vnímání jeho účastníky může být velmi variabilní. Mezi určující proměnné lze zařadit mnoho faktorů – osobnostní charakteristiky jeho účastníků, okolnosti, za nichž daný vztah vznikl a také očekávání, které do tohoto vztahu obě strany přinášejí. Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat, jakým způsobem vnímají rodiče velmi specifickou podobu vztahu na jedné konkrétní základní škole, která se od běžných základních škol v tomto ohledu liší.

Na základě výsledků realizované analýzy rozhovorů s rodiči se autorka pokusí zodpovědět hlavní výzkumné otázky, které si stanovila před zahájením výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka č. 1 a č. 2 zní: *Jakým způsobem vnímají rodiče úlohu školy a její kompetence ve vztahu k výchově dítěte?*

Výsledky analýzy naznačují, že tato skupina rodičů spatřuje hlavní úlohu školy nejen v předání vzdělání (trivium, všeobecný přehled a poznatky apod.), ale významnou měrou také ve výchově a morálním formování dítěte. Výchovné působení školy má být realizováno v souladu s představami a požadavky rodičů, což dokládá jejich pečlivý výběr školy. Uplatňují přitom princip „školy na míru“ - rodiče hledají takovou školu, která v co nejvyšší možné míře odpovídá jejich požadavkům a která bude ochotna tato rodičovská očekávání a požadavky naplňovat. Rodiče od „dobré“ školy vyžadují individuální přístup k dětem, v němž spatřují prostředek k akceptování specifických potřeb a charakteristik jejich dítěte. Motivací pro jejich výběr pak je především to, co autorka označuje jako „ochranitelské tendence“ – školu vybrali proto, že chtěli ochránit své dítě před jevy, které jsou v jejich očích obvykle se školní docházkou spjaty a které považují za nežádoucí. Rodiče zmiňovali především důraz na individuální výkon, soutěživost a srovnávání jednotlivých dětí. Pro své děti však hledají takovou školu, která by zohledňovala specifické potřeby jejich dětí a nabízela jim individuální přístup, díky kterému budou jejich děti podpořeny v těch oblastech, ve kterých jsou úspěšné. Toto zjištění je v souladu se zjištěním z výzkumů věnující se této oblasti (Štech, 2004; Štech, Viktorová, 2001; Pomarantz, Morman, Titwack, 2007). Rodiče totiž, zdá se, vnímají hodnocení svých dětí velmi citlivě a zprávu, kterou jim škola o jejich dítěti podává – ve formě hodnocení, které je s institucí školy nerozlučně spjata – je svým způsobem i zpráva o nich jakožto rodičích. To je zřejmě ovlivněno i tím, že rodiče považují zdárný školní vývoj svých dětí za svou vlastní zodpovědnost (Štech, 2004). I proto zřejmě tito rodiče preferují školu, která je svým základním nastavením založena na tolerantním, individuálním přístupu k žákům

a která se snaží svým fungováním přiblížit k rodinnému modu (velmi malé třídy, úzká spolupráce s rodinami, tutoriální systém, důraz na rozvíjení celé osobnosti dítěte – z vědomostního, morálního a sociálního hlediska apod).

Výsledky analýzy však také naznačují, že se v rodičovských očekáváních, týkající se úlohy školy, objevují dvě rozporuplné tendence. Na jednu stranu požadují rodiče individuální, „rodinný“ přístup školy k dětem (který z jejich pohledu umožní plně rozvinout osobnosti potenciál jejich dítěte a zajistí bezpečné, nehodnotící prostředí, ve kterém bude moci zakusit úspěch), zároveň ale vyjadřovali potřebu vyvážit tento specifický přístup školy, například mimoškolními aktivitami – zdá se, že rodiče hledají kompromis mezi „formálním a afektivním“, mezi institucionalitou, která ke škole dle rodičů patří (a která by měla zajistit nezbytný řád a stabilitu, bez nichž by efektivní vzdělávání nebylo dobře možné) a afektivním rozměrem vztahu, díky kterému bude brán ohled na specifické potřeby dítěte. I tato zjištění korespondují s výsledky dřívějších výzkumů (Rabušicová, Pol, 1996; Štech, 1997, Štech, Viktorová, 2001).

Zajímavým zjištěním se v této práci ukázal být způsob rodičovského vnímání kompetencí rodiny a školy ve vztahu k výchově dítěte. Ačkoliv dotazovaní rodiče vnímají danou školu jako jejich partnera při výchově dítěte a tuto roli od ní také očekávají, ukázalo se, že konkrétní forma této očekávané role školy není rodiči shodně ani zřetelně vymezena. Příčinnou této nejednotnosti může být s největší pravděpodobností heterogenita skupiny, jakou rodiče tvoří (Majerčíková, 2015). Přestože tedy všichni dotazovaní rodiče vyjadřovali přání, aby se daná škola spolupodílela na výchově jejich dítěte, představa o optimální míře a podobě této spolupráce byla různá. Zatímco pro některé rodiče představuje škola „opěrný bod“ rodině – rodiče sami rozhodují, do jakých oblastí výchovy škole „umožní“ přístup a do kterých ne, jedna participantka jako by škole část svých rodičovských kompetencí svěřila zcela – i v jejich výpovědích se však místy implicitně vynořovala potřeba potvrzení její rodičovské kompetentnosti ze strany školy. V této diplomové práci se tedy projevila různorodost i co do individuálního nastavení rodičů v otázce kompetencí. Zdá se, že existují i rodiče, pro které je výrazná propustnost a prolínání kompetencí v otázce vztahu rodiny a školy naopak žádoucí. Tento poznatek je odlišný od předcházejících výzkumů, ve kterých rodiče považovali otázku výchovy a „interpretace“ projevů dítěte za ryze vlastní „sféru“ kompetencí (Štech, 2004, Rabušicová, et al., 2004). Domnívám se, že takto „bezhraniční“ nastavení rodiče, které se v analýze rozhovorů v této diplomové práci vyskytlo, může mít různá vysvětlení. První z nich je, že charakteristické nastavení této konkrétní školy, jež se o



překračování onoho klasického, institucionálního poslání školy snaží (budováním velmi úzké spolupráce s rodiči při výchově dítěte, navázání důvěrného a pravidelného osobního kontaktu s rodiči apod.) je adresován skupině rodičů, kteří s podobným nastavením školy sympatizují. Je zde tedy možné předpokládat, že se jejich individuální nastavení v otázce přisuzovaných kompetencí instituce školy a rodiny s principy dané školy shoduje (jak se ostatně ukázalo v odpovědích rodičů ohledně procesu výběru školy). Otázkou je také míra shody v deklarovaném vnějším postoji s vnitřním vnímáním této podoby vztahu. Analýza rozhovoru této participantky naznačila, že i pro tuto matku je blízkost tohoto vztahu, ve kterém se sdílejí i důvěrné informace ne zcela samozřejmá, ale že reflektuje existenci oblastí, jejichž sdílení s tutorem nepovažuje za vhodné, protože jsou jednoduše příliš „osobní“. Proklamovaná naprostá sdílnost veškerých kompetencí (v duchu „nic mi nevádí, nejsou témata, do nichž tatora nepustím“) může být také reakcí na nejasnou definici rozdělení kompetencí v takto blízkém osobním vztahu školy a rodiny. Může také souviset s obavou z negativního hodnocení dítěte, potažmo jí jako rodiče, což by bylo v souladu s empiricky ověřenými předpoklady jiných autorů (Price - Mitchell, 2009; Smetáčková, Viktorová, 2014, Štech, 2004; Štech, Viktorová, 2001).

Rodičovská citlivost vůči hodnocení projevů chování a osobnostních charakteristik jejich dítěte a také hodnocení rodinného způsobu uspořádání ze strany školy se tedy ukázala být společná pro danou skupinu rodičů. Toto zjištění úzce souvisí se třetí výzkumnou otázkou „*Jakým způsobem vnímají rodiče tutoriální systém komunikace se školou?*“

I přes dobrovolný výběr školy, která usiluje o úzkou spolupráci s rodiči na výchově dítěte a o vytvoření důvěrného vztahu s nimi, zůstává pro rodiče oblast hodnocení a návrhů na případné změny výchovného působení problematická. Jednotný cíl školy – být blízkým partnerem, pomocníkem rodičů při výchově dítěte – je tedy, zdá se, obtížný, zvláště proto, že pro každého rodiče má výchova odlišné cíle, ale také nástroje, jakými chce dané hodnoty, ideály v dítěti budovat a formovat (Štech, 2004). K tomuto vyjasňování tedy dochází postupně, v průběhu setkávání rodičů s tutorem, což může přinášet potenciálně konfliktní situace. V situacích, které nejsou jasně ohraničeny (co do formy i obsahu), bývá obtížné vybalancovat onu správnou míru, v níž se obě strany cítí být respektovány. Citlivost a „křehkost“ setkání rodičů s tutorem ostatně popisují sami dotazovaní rodiče, kteří se těchto setkání pravidelně účastní. Tím, že je náplní těchto setkání obvykle sdílení informací týkající se osobnosti, prospěchu a chování dítěte a hledání cest k jeho vhodnému formování, rodiče reflektují nezřetelnost a chybějící „pevný rámec“, jenž by tato setkání strukturoval. Dle I.

Smetáčkové a I. Viktorové (2014) je jedním z třídících hledisek forem setkávání a komunikace rodičů s vyučujícími kritérium formálnosti a neformálnosti takovýchto kontaktů. Tutoringová setkání jsou školou prezentována jako další z forem formálních kontaktů (třídní schůzky, konzultační hodiny s vyučujícím, tutoring). Charakteristikou formálních setkání je zřetelné vymezení rolí, které daní aktéři zastupují a také jasná strukturovanost průběhu a náplně těchto kontaktů (Smetáčková, Viktorová, 2014). Dle analýzy rozhovorů s rodiči se zdá, že rodiče chápou tutoriální systém komunikace jako snahu školy o propojení charakteristik formálního i neformálního kontaktu – jedná se o časem i místem strukturovaná setkání, jehož aktéři vystupují v jasně definovaných rolích, které mají prezentovat – tutor jakožto reprezentant školy, jejích pravidel, který je nositelem „odbornosti“ v otázce výchovně vzdělávacího působení a na druhé straně rodiče, kteří jsou reprezentanti blízkého, afektivního vztahu k dítěti a způsobilí interpreti jeho individuálních potřeb. Cílem má být budování úzké spolupráce při výchově dítěte dle představ rodičů. Výsledky analýzy však naznačují, že pro rodiče jsou tato tutoringová setkání do jisté míry znejišťující a vnímají je rozporupně. Při těchto kontaktech je totiž dle rodičů ona formálnost záměrně překračována. Učitel – tutor je zprostředkovatelem informací týkajících se chování a projevů dítěte ve škole, předkládá návrhy k možným výchovným opatřením tak, aby dítě bylo „optimálně“ rozvíjeno. Již zde se nabízí úvaha nad uskutečnitelností tohoto ideálu – která z institucí má hlavní, rozhodující slovo týkající se definování onoho „optimálního“ rozvoje, když každá z těchto institucí sleduje, zcela přirozeně a potřebně (jak bylo popsáno v teoretické části této práce) rozdílné cíle?

Zároveň je cílem tutora blíže poznat celou rodinu tohoto dítěte – rodiče tedy s tutorem sdílejí (více či méně) důvěrné záležitosti týkající se života jejich rodiny. Tím však jako by se stírala ona hranice mezi formálním a neformálním kontaktem, což snižuje pro rodiče přehlednost tohoto kontaktu. Tato splývavost a nejednoznačnost situace, ve které rodiče reflektují prolínání rolí, jak naznačují výsledky analýzy, vzbuzuje v dané skupině rodičů ambivalentní pocity spojené s obavami z možného zneužití moci, které škole – tutorovi svěřují. To je zřejmě ovlivněné i absencí pravidel, která by tato setkání zřetelněji strukturovala. V souladu s empiricky ověřenými předpoklady (Smetáčková, Viktorová, 2014; Štech, 2004) se i v mém výzkumu prokázala problematičnost snahy o skloubení rozličných, a do jisté míry protichůdných funkcí a poslání daných institucí – formální, institucionální povahy vztahu školy (jež má za úkolem především vzdělávat a zajistit „sekundární“ socializaci) s afektivním, primárně výchovným prostředím rodiny.

V souvislosti s tím, že podobný koncept škol je v České republice nový (škola tohoto typu byla v České republice založena v roce 2014) a týká se (dle mých dostupných informací) pouze dvou škol na tomto území, považuji výše zmíněná zjištění mého výzkumu za důležitá. Ukázalo se, že snaha o „redefinici“ kompetencí školy a rodiny je pro dotazované rodiče žádoucí – hodnotí ji jako (nadstandardní) zájem školy o dobrý rozvoj a prospívání jejich dítěte, což rodiče vnímají pozitivně (Rabušicová, Pol, 1996). Proto si vybrali takovou školu, která by jejich představy a očekávání naplnila.

Přestože jejich volba byla aktivní, dobrovolná, výsledky mého výzkumu poukázaly na rozporuplnost, s jakou tyto rodiče koncept školy přijímají. Ukázalo se totiž, že nejsou jednoznačně vymezena pravidla tohoto specifického vztahu, zřejmě i tím, že samotní rodiče mají ambivalentní přání – je to na jedné straně úzce spolupracovat se školou při výchově dítěte, navázat důvěrný vztah se školou, na straně druhé jako by v nich tento krok vzbuzoval obavy týkající se možného oslabení autority jejich rodičovské role ze strany školy. Zdá se, že rodiče vnímají určitou „přirozenou bariéru“, jenž jim znemožňuje plně využít nabídky, kterou jim škola předkládá. Rodiče považují výchovu (i ve smyslu morálním) za společnou, sdílenou oblast zodpovědnosti, zdá se však, že chybí konkrétní strategie, jak tohoto cíle dosáhnout (Mngarah, 2017). Vysvětlují si to tím, že rodiče mohou mít nejasně formulovaná svá očekávání, která vůči škole mají – nechat školu, aby ve jménu své pedagogické odbornosti napomáhala při (jistě nelehkém) úkolu vychovat dítě, dovolit jí blíže poznat rodinu „zevnitř“ a tím jí umožnit naplno zohlednit veškeré okolnosti, jenž mohou mít na chování dítěte ve škole vliv? Nebo pečlivě zvažovat, které informace škole sdělí a vymezit oblasti, do kterých již škole nechtějí dát přístup, aby jejich rodičovská autorita z pohledu školy nebyla oslabena? Tato linie úvah by byla v souladu s obecně přijímanými empirickými předpoklady, jak jsem se snažila ukázat v předchozích odstavcích.

Zdá se, že ideál úzké spolupráce školy a rodiny při výchově dítěte není ani pro ty rodiče, kteří se pro něj dobrovolně rozhodli, samozřejmě a přirozeně uskutečnitelný. Kromě výše uvedené úvahy lze spatřovat možné příčiny této ambivalence také v nedostatku zkušeností s tímto konceptem vztahu školy a rodiny, čímž se zároveň dostávám k reflexi nedostatků tohoto výzkumu. Škola, na které byl výzkum realizován, existuje relativně krátkou dobu (2 roky). Je tedy otázkou, nakolik je aplikovaný koncept již zaběhnutý, funkční, co se týče jeho organizační složky. Ostatně na nedostatky v zajištění stabilního učitelského kolektivu, jenž má zastávat roli tutorů, si stěžovali také rodiče ve svých výpovědích. Někteří rodiče v rozhovorech zmiňovali, že je pro ně obtížné budovat vzájemný důvěrný vztah,

protože se jim v průběhu absolvování školní docházky, u některých dokonce v průběhu roku změnil tutor, se kterým se měli scházet. Je otázkou, nakolik se v jejich výpovědích, týkající se vnímané důvěry/nedůvěry tento fakt odrazil. Tím, že je tato škola „mladá“, není také možné sledovat dopady tohoto konceptu z dlouhodobější perspektivy – pro rodiče i učitele je tento koncept nový, nezažitý, a tím pádem s velkou pravděpodobností ještě ne zcela „zralý“, stabilní.

Další úskalí tohoto výzkumu lze spatřovat v jeho úzkém zaměření. Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován v rámci kvalitativního metodologického přístupu, není možné jeho výsledky paušalizovat. Přesto však zjištěné výsledky dle mého názoru mohou být zajímavým podkladem pro hlubší zkoumání daného fenoménu. Budoucí výzkumná šetření by se mohla věnovat detailnější analýze rodičovských postojů k tomuto specifickému konceptu školy týkajícího se vzájemných vztahů, především v jeho dlouhodobější perspektivě – zda a jakým způsobem se mění vnímání rodičů v souvislosti se stupněm školní docházky dítěte (tedy zda existují rozdíly mezi postoji vůči blízkému vztahu a úzké spolupráci při výchově dítěte u rodiči dětí na prvním a druhém stupni ZŠ).

## 4 Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo blíže prozkoumat fenomén individuálních kontaktů rodiny a školy z pohledu rodičů, respektive zjistit, jakým způsobem vnímají rodiče snahu o výchovnou spolupráci rodiny a školy a dále to, jakým způsobem vnímají budování blízkého vzájemného vztahu se školou prostřednictvím tutoriálního systému. Výsledky výzkumu přinesly zjištění, že rodiče přijímají snahu o úzkou výchovnou spolupráci se školou ambivalentně, ačkoliv se pro tento model školy dobrovolně rozhodli. Spolupráci se školou vnímají tito rodiče jako nadstandardní, zvláště pozitivně hodnotí zájem školy o jejich dítě jakožto individuální osobnost, nejen jako „objekt“ akademického vzdělávání. Zároveň je však pro rodiče tato úzká spolupráce zdrojem určité nejistoty, neboť je podmíněna jejich otevřeností vůči škole, což rodiče, zdá se, vnímají jako „skryté očekávání“ školy vůči rodičům. Škola disponuje nástrojem k předávání hodnotových ideálů (například prostřednictvím předmětu Etika, kde je dětem předáván určitý „seznam“ ctností, které by si měly osvojit; výuka náboženství apod.). Vnímaná podpora a zájem školy o zdárný vývoj jejich dítěte (což zřejmě saturuje jejich „ochranitelské“ tendence, jinými slovy touhu ochránit své dítě před neúspěchem, odmítnutím) je tak vlastně „vykoupena“ otevřeností rodičů vůči škole (tutorovi) a sdílením jejího hodnotového systému. Právě tato otevřenost a sdílnost představuje pro rodiče problematickou komponentu vztahu. Rodiče na jedné straně vnímají důvěrný vztah s tutorem jako potenciálně rizikový kvůli možnému zneužití ze strany školy – subjektivně vnímaný mocenský aspekt v tomto vztahu je pro rodiče zdrojem nejistoty, nakolik je možné tento model vztahu aplikovat. Ačkoliv tedy rodiče větší angažovanost školy při výchově dítěte kvitují, zdá se, že ruku v ruce s tím vnímají větší potřebu vymezit jasněji vzájemné hranice a kompetence, čímž se posiluje mechanismus vzájemné kontroly mezi rodiči a školou, jak se mi jeví dle výsledků analýzy rozhovorů.

Vnímaná nejistota rodičů v kontaktech se školou tedy zřejmě vyplývá z nedostatečného vymezení vzájemných kompetencí a hranic v tomto vztahu. Hranice jsou vymezovány postupně, v průběhu setkávání, metodou „pokus – omyl“. Rodiče, kteří tvoří heterogenní skupinu, vnímají hranice v tomto vztahu odlišně a z tohoto důvodu není možné předem stanovit, do kterých oblastí nemá škola – tutor – z jejich pohledu zasahovat. Zároveň při takovýchto „střetech“ dochází k oslabení rodičovské ochoty se školou důvěrně informace sdílet, v důsledku čehož se oslabuje původní záměr obou zúčastněných – tedy budovat blízký vzájemný vztah, který má být nástrojem pro optimální (výchovné) formování dítěte.

Za další zajímavé zjištění této práce považuji to, že rodiče popisovali potřebu „kompenzovat“ vysoce individuální přístup školy k dětem mimoškolními aktivitami, případně jimi popisované okolnosti, že při výběru školy kladli důraz na adekvátní „akademické“ zázemí, které škola bude dětem zajišťovat – určitý typ škol považují tyto rodiče za příliš „alternativní“, nedostatečně rozvíjející vědomosti a dovednosti dětí. Domnívám se, že zde se potvrzuje ona ambivalence rodičovských očekávání, či požadavků vůči škole, týkající se skloubení institucionálních a afektivních cílů (Štech, 1997). Prospěšnost odlišností socializačních prostředí pro zdárný vývoj dítěte, které právě díky odlišnosti modu rodinné a školní socializace získávají dovednost prosociálního chování, konfrontují pravidla chování doma a ve škole, utváří si diferencovaný obraz sebe sama, je potřebná (Štech, 2003) a tuto potřebnost rodiče, jak naznačují výsledky analýzy, implicitně vnímají.

Ukázalo se tedy, že ačkoliv je pro tyto rodiče představa blízkého vztahu se školou (spočívající například v možnosti pravidelného individuálního kontaktu, individuálního přístupu školy k rodičům i dětem apod.) atraktivní a považují jej za optimální zvláště ve vztahu k dítěti a jeho celostnímu vývoji, žitá realita skýtá zároveň úskalí, která dosažení tohoto modelu brání. Jest otázkou, nakolik je v praxi reálné tento model aplikovat, i vzhledem k závěrům dřívějších výzkumných šetření (např. Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007; Štech, Viktorová, 2001; Štech, 2004). Protože bylo cílem této práce prozkoumat, jakým způsobem vnímají rodiče tento „netradiční“ model vztahu a kontaktů se školou, dovoluji si v úplném závěru uvést některá praktická doporučení, která mě napadají v souvislosti se získanými zjištěními.

Představuje-li nejasné vymezení hranic ve výchovné spolupráci a individuálních kontaktech mezi rodiči a školou (respektive jejím „zástupcem“, tutorem) jeden z hlavních zdrojů nejistoty aktérů v tomto vztahu, a zároveň se dotazovaní rodiče shodují v názoru, že tuto hranici je prakticky nemožné předem vymezit, zdá se, že je obtížné nalézt způsob, jakým by mohla být tato problematická komponenta ošetřena. Přesto se domnívám, že je možné podniknout určitá opatření, která by mohla částečně napomoci ke snížení nejistoty a potenciální konfliktnosti v tomto specifickém vztahu rodiče – škola.

Prostor pro případnou intervenci spatřuji v otázce volbě tutora, se kterým se rodiče schází. Ačkoliv je na tutora kladem požadavek nestrannosti a schopnosti vykonávat funkci prostředníka mezi dítětem, školou a rodiči, jest otázkou, nakolik je reálné, aby tutor, který je zaměstnancem školy (nejčastěji jedním z učitelů pedagogického sboru), tomuto požadavku dostal. Učitel – tutor, který zastává dvě role (zástupce instituce školy a zároveň partnera

rodičů, který má mít porozumění pro jejich individuální potřeby a požadavky vůči škole a učitelům), může dle mého názoru prožívat vnitřní konflikt těchto rolí, neboť poslání těchto rolí nemohou být zcela totožné, jak dokládají empirická zjištění výše zmiňovaných výzkumů (Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007; Štech, Viktorová, 2001; Štech, 2004). Rodiče, zdá se, tento konflikt implicitně předpokládají a nemají tedy důvěru vůči tutorovi, který je zároveň učitelem na dané škole. Domnívám se, že pokud by byl tutor z „neutrálního“ prostředí (tzn. nebyl by stálým členem pedagogického sboru), mohl by být požadavek na jeho nestrannost více reálný a proveditelný i z pohledu samotných rodičů. Tutor, který by pocházel z jiného prostředí, než je škola, by tak zastával roli „mediátora“ mezi oběma institucemi, aniž by musel paralelně s tím vymezovat své kompetence v roli učitele daného dítěte. Možná, že právě toto opatření by mohlo posílit důvěru rodičů k této specifické formě kontaktu.

I přes navrhovaná opatření nadále zůstává otázkou, zda není ideál důvěrného vztahu a blízké spolupráce rodiny a školy při výchově dítěte ze své podstaty nedostižný (vzhledem ke zmiňovaným rozdílům v jejich socializačních funkcích), případně zda je možné nastavit pravidla fungování tohoto modelu tak, aby nedocházelo k (subjektivně vnímanému) soustavnému oslabování kompetencí jedné ze zúčastněných stran. Domnívám se, že i z tohoto důvodu by měla být věnována pozornost skupinám/hnutím, které o tuto „inovaci“ vztahu mezi rodinou a školou usilují, aby bylo možné nalézt takovou formu vztahu a kontaktů mezi rodinou a školou, která by umožnila tato vzájemná očekávání skloubit ku prospěchu dítěte.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

- **BAKER, J., L., A. 1997.** Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of teacher perceptions. *The School Community Journal* [online]. Fall/winter 1997, vol. 7, no. 2 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z <http://www.adi.org/journal/fw97/BakerFall%201997.pdf>
- **ČAPEK, R. 2013.** *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 184 s. ISBN 9788024746401
- **DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. 2015.** *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2015. 195 s. ISBN 978-80-246-2977-3
- **EPSTEIN, J., L. 1992.** School and family partnership. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* [online]. March 1992, 6th ed., pp. 1139-1151. New York: MacMillan. [cit. 2017-04-02]. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>
- **EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G. 2002.** School, family, and community connections: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* [online]. New York: Plenum Press [cit. 2017-05-05]. Dostupné z <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- **EVANS, J. 2012.** The educational vision of St Josemaría Escrivá, founder of Opus Dei. *International Studies in Catholic Education* [online]. Dostupné z <http://www.josemariaescriva.info/docs/stjosemaria-education-frjoe.pdf>
- **FERJENČÍK, J. 2000.** *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6
- **GIBSON, M., T. 2011.** Mutual support for school and parents (from parents and tutors points of view). In Skibinska, M. *Sukces w edukacji: Personalizacja nauczania*. Varšava: KUNKE POLIGRAFIA, 2011. 367 s. ISBN 978-83-933745-1-9
- **GIDDENS, A. 1999.** *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4



- **GRAUE, E., M. 1999.** Representing Relationships Between Parents And Schools: Making Visible The Force of Theory. In: <http://parenthood.library.wisc.edu> [online]. [cit. 2017-06-15]
- **HELUS, Z. 2009.** *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Vyd. 2. Praha: Portál. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5
- **HENDL, J. 2008.** *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Vyd. 3. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6
- **JANIŠ, K., SVATOŠ, T. 1998.** *Rodina a otázky s ní související.* Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. 101 s. ISBN 80-7041-842-7
- **KOČKOVÁ, M. 1958.** *Spolupráce školy s rodiči.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 200 s.
- **KOSSLOVÁ, B. (eds.) 2016.** *Tutoriální systém na základní škole: Praktická příručka pro učitele.* MŠMT: Podpora implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií. .
- **KUBIČKA, L. 1963.** *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině.* Vyd. 2. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. 208 s.
- **LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006.** *Vývojová psychologie.* Vyd. 2. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
- **LAUREAU, A., HORVAT, E. 1999.** Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in Family – School Relationships. *Sociology of Education* [online]. Vol. 72, s. 37- 53 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC310/310lareauhorvatmomentsocialinclusion.pdf>
- **MAJERČÍKOVÁ, J. 2015.** *Sporné aspekty úzkých vztahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania.* *Studia paedagogica.* vol. 20, iss. 1, s. 29 – 44. [cit. 2017-07-01] Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/133654>
- **MIOVSKÝ, M. 2006.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 332 s. ISBN 80-247- 1362-4
- **MOŽNÝ, I. 1990.** *Moderní rodina: mýty a skutečnosti.* Vyd. 1. Brno: Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8

- **MOŽNÝ, I. 2004.** Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika* [online]. 4., roč. LIV, s. 309 – 325. Dostupné z <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1860&lang=cs>
- **MIŠÍKOVÁ, J., UHROVÁ, V. 2010.** Dieta a detstvo v ľudskej spoločnosti. In Kolláriková, Z., Pupala, B (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 23-56. ISBN 978-80-7367-828-9
- **MNGARAH, D. 2017.** An Assessment of Family - School Collaboration toward Children's Moral Development in Tanzania: Do They Speak the Same Language? *Global Journal of Human Social Science: G*. [online]. Vol. 17, Iss. 4. [cit. 2017-06-30] Dostupné z [https://globaljournals.org/GJHSS\\_Volume17/1-An-Assessment-of-Family-School.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume17/1-An-Assessment-of-Family-School.pdf)
- **POMERANTZ, E., M., MOORMAN, E., A., LITWACK, S., D. 2007.** The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better . *Review of Educational Research* [online]. Vol. 77, No. 3 , pp. 373-410. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z [http://www.jstor.org/stable/4624903?seq=31#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4624903?seq=31#page_scan_tab_contents)
- **PRICE – MITCHELL, M. 2009.** Boundary Dynamics: Implications For Building Parent – School Partnership. *The School Community Journal* [online]. Vol. 19, No. 2. [cit. 2017-05-05]. Dostupné z <http://mpricemitchell.com/Docs/Price-Mitchell-2009-School%20Community%20Journal.pdf>
- **PRŮCHA, J. 1999.** *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál. 320 s. ISBN 80-7178-290-4
- **PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008.** *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4
- **PRŮCHA, J. 2009.** *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- **PRŮCHA, J. 2013.** *Moderní pedagogika*. Vyd. 5. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5
- **RABUŠICOVÁ, M., POL, M. 1996** Vztahy školy a rodiny dnes (část 1). *Pedagogika*. 1, roč. XLVI, s. 49 – 61

- **RABUŠICOVÁ, M., POL, M. 1996.** Vztahy školy a rodiny dnes (část 2). *Pedagogika*. 2, roč. XLVI, s. 105 – 116.
- **RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. 2004.** *Škola a/versus/rodina*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- **SHUMOV, L. 1997.** Parents' Educational Beliefs: Implications for Parent Participation in School Reforms. *School Community Journal* [online]. Vol. 7, No. 1. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/chapter15-shumow.pdf>
- **SINGLY, F. de. 1999.** *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 80-7178-249-1
- **SMETÁČKOVÁ, I. 2007** *Setkávání školy a rodiny: gender mění pravidla*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- **ŠTECH, S. 1994.** Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ - role rodinných očekávání. In *Pedagogika*, 1994, 1, s. 48-53.
- **ŠTECH, S. 1997.** Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. In *Československá psychologie*, 6, s. 499-512.
- **ŠTECH, S. 2003.** Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In *Pedagogika*, 54, s. 418 – 436.
- **ŠTECH, S. 2004.** Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*, 54, s. 374-388. ISSN 0031 3815
- **ŠTECH, S. 2009.** *Rodina a škola: Partneři, nebo soupeři?* Brno: Národní centrum pro rodinu [online]. Dostupné z <http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>
- **ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. 2010.** Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ Z. a B. PUPALA, eds. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 57-94. ISBN 978-80-7367-828-9
- **ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. 2001.** Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In *PSŠE*. (ed.). *Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, s. 144-164
- **ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

- **VIKTOROVÁ, I., SMETÁČKOVÁ, I. 2014.** *Žakovské knížky, neviditelná samozřejmost.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 189 s. ISBN 978-80-7290-771-7

## 6 Seznam příloh

### Přepsané rozhovory s aktéry

#### Rozhovor s Pavlou

T: Tak, mě by zajímalo, jakým způsobem jste se rozhodovali při výběru školy pro své děti?

R: Myslíte jako kritéria při našem výběru?

T: No, co jako rozhodovalo, jak jste se k této škole nakonec dostali...

R: Já jsem se, jako by myslím že to byla hlavně moje iniciativa, že manžel to moc neřeší a nevím, jestli to, podle mě to takhle funguje v případě hodně párů, manžel by byl spokojen asi s jakoukoliv školou, pokud by nebylo teda něco úplně extrémně, a neřeší moc jakoby ty nuance...Přiznám se, že kdybychom měli jenom Karlíčka, to je mladší syn, tak taky nevím zda bych to řešila, protože je to dítě, který je v podstatě nekonfliktní, bezproblémový, všem se snaží vyjít vstříc, nicméně tím že Marek, starší syn, je, má jakoby daleko komplikovanější povahu, je svěhlavější, má v současné době diagnostikovaný ADHD, takže skrz něj jsem si víc uvědomila, že bych chtěla školu, která nabízí trošku individuálnější přístup, určitě, menší kolektiv, protože on chodil první třídu do třídy s 30 dětmi, a myslím, že ještě ta 1. třída proběhla díky velmi osvěcený učitelce velmi dobře, ale bylo jasné, že tam ta učitelka bude maximálně rok, takže by se to změnilo, a školu, se kterou budu moc jako víc komunikovat. Takže jsem začala hledat jakoby po té první třídě a přes internet jsem narazila na tuhle školu, která mi přišla, že fakt odpovídá tomu, co hledáme, a přestože nejsem z rodiny, kde by byla křesťanská výchova, to vůbec ne, ale prostě aby i ta škola ty děti trochu vedla k nějakému rozvoji prostě duševnímu a vůbec uvědomění si hodnot jinejch, než jenom to biflování. což tahle školu v podstatě pro mě splňuje.

T: Takže ačkoli vlastně to nebylo hlavním kritériem, to, že ta škola je křesťanská, tak to ve Vás vyvolávalo pocit, že ta škola jakoby nabízí něco víc?

R: Určitě, nebylo hlavním kritériem to, aby byla křesťanská, to vůbec ne, já ani nejsem křesťánka, a vztah k víře, nebo náboženství si hledám jako v dospělosti, sama, a nemůžu říct, že jsem v dnešní době říct, že jsem věřící, ale myslím si, že to podvědomí o nějakým přesahu lidským a obecně těch zásadách, které jsou v jakémkoliv náboženství popsány trochu jinak, ale přesto víceméně podobně, tak je pro mě hodně důležitý, aby ty děti s nima vyrůstaly.T: Takže jestli tomu správně rozumím, tak pro Vás to vlastně není jen ta úloha školy jako předat

ty vědomosti, nebo zeptám se Vás, jakým způsobem vnímáte úlohu školy? Vy jste to tak nakousla s tím přesahem...

R: No právě, chci, aby ta škola byla jako naladěna na podobný přístup, který bych třeba měla já, ta rodina dětí, a přijde mi to důležitý, protože si myslím, že český školství je hodně zaměřený na předávání znalostí, a to ještě těch hodně akademických, a chybí tam rozvíjení těch dětí, jako přístup k člověku, že má tělo i duši a asi pro mě tohle, nebo ne asi, je to pro mě důležitý, a nebylo vůbec jednoduchý takovou školu najít, samozřejmě zase i v nějaký dostupný lokalitě. Já jsem uvažovala i o třeba Montessorri, Walsdorfský škole, jo, a zase k tomu Markovému

nastavení, tak to AD/HD je víceméně jako ně úplně vhodný pro to Montessorri. Takže jakoby tahle škola mi přišla trochu shůry, že to všechno sedlo, aniž bych věděla, že taková škola reálně existuje.

T: A to, že škola dokáže dát dítěti onen „přesah“, to jste si vlastně nemohla vyzkoušet, jakoby to člověk prostě riskne a pozoruje.

R: Právě, to je přesně ono, já se domnívám, že to ani nebude vidět hned teď, myslím, že tenhle vliv se může projevit v hmatatelný míře klidně až v dospělosti, že to dítě bylo vedený k respektu vůči samo sobě i okolí, a že nebude mít sklony k odsuzování, bude si vážit sebe i ostatních. A myslím si, že ta škola tyhle děti tím směrem vede, takže zatím já mám pocit že tady ta hlavní moje vize, jakoby v podstatě je naplňovaná, i když nemůžu říct, že to hmatatelně vidím na tom nebo na tom, u Marka je to víc komplikovaný, že přece jenom ten jeho handicap je opravdu hodně jako, že přebije všechno, protože pro něj je velmi těžký ovládat svoje emoce, ovládat svoje chování, zejména pokud je ještě do toho unavenej a tak, takže to může působit, že ty cíle nebyly splněny, ale myslím si, že jinak by to bylo ještě mnohem horší, a jedna věc, že ta škola podle mě, já bych chtěla aby apriori nevedla k tý dravosti a soutěživosti za každou cenu, ale aby těm dětem nabízela ty možnosti a podle toho kam ty děti samy jakoby směřují a cítí se v tý oblasti silný, tak tam je podpořila. Což jako v něčem se naplňuje, ale jako nebudu říkat, že se mi všechno líbí a nevidím žádný úplně chyby nebo něco, co by mohlo bejt lepší, to jako vidím jo, ale zatím je to pro mě nevím o jiný podobný škole, která by k tomu takhle přistupovala. T: Je v tom možná taky pocit, že se tam Vaše děti budou mít dobře, že tam na ně budou „hodní“,

že je to malá škola?

R: Hmm, určitě, že ty vazby jsou jako trochu jiný, že se to dá srovnat ta malá rodina a škola, že to není rozdíl jako jinde. Já cejtim, neumím to zdůvodnit, jen cejtim pocitově, že je to správný, jako samozřejmě je to kompenzovaný tím, že naše děti chodí do dalších kroužků, kde je těch dětí víc, setkávají se se společenstvím 30 dětí, takže určitě nejsou ostrčený.

T: To mě zaujalo – chápu dobře, když říkáte, že děti dáváte na kroužky, kde je hodně dětí, jakože je to pro ně důležitý?

R: Jako proč to tak vnímám, že to větší společenství je pro ně dobrý? Jakoby já si myslím, že ta postupná socializace ve smyslu různých skupin, ať už početních, národnostních a nevím jakých, se jakoby z různýma situacemi je ve finále dobře, otázka je samozřejmě kolik je ten správný počet, do kdy je to pro dítě přínos a kdy naopak třeba. To si netroufám říct, ale jako je pravda že já cejtim od Marka, kde jich je ve třídě 5, že to už jakoby trochu naráží na to, že to je hodně malej kolektiv, a že ta škola má malý prostory, plus podmíněno jeho založením a AD/HD, že on potřebuje fakt přemíru energie někde vybit, a cejtí se někdy svázaný, takže možná někdy, v některých situacích, by pomohlo, kdyby ten kolektiv byl větší a rozptýlilo se to. Ale myslím si pořád, že ty pozitiva převažují, ale jako někdy tam jako zaznamenám u něj, že už prostě má jako pořád ty stejný děti, a ty děti ho znaj fakt jako hodně, znaj i jeho problémový stránky a vlastně on se nemá kam jakoby schovat. Alespoň já to tak od něj vnímám. I ten prostor, že ve

finále, že oni tu třídu maj fakt malinkou, a on je furt tam, a on by potřeboval prostor. On je nejspokojenější, když jezdíme ke kamarádům, který maj louky, pastviny, on běhá, odmítá nosit boty, a je vidět, že mu ta volnost vyhovuje, ve všech směrech, což tady ve škole občas trochu narazí. Já teda věci řeším hodně intuitivně – to, že jsem v téhle škole, je taky výsledek mé intuice, než to, že bych měla seznat kritérii. Né že bych si řekla, chci aby škola udělala za á, za bé, za cé, to nemám, ale když se pokusím nějak zhodnotit, tak samozřejmě si člověk jakoby slibuje od tý školy, že pozná tu individualitu dítěte z trochu jiný stránky než ten rodič, protože samozřejmě ten ho vnímá způsobem skrz sebe, jo, skrz další vztahy v rodině, sourozenci mezi s sebou, a že ta škola mu třeba umožní i tomu rodiči nahlédnout na to dítě jinak, ale to samozřejmě na to musí být prostor, aby to dítě poznala, proto si myslím že ten malej kolektiv má velkej smysl a že samozřejmě ho naučí i těm jakoby základním schopnostem, studijním, znalostem, bez kterých není možný fungovat pak ve světě, a že bude nějakym partnerem rodičům, co se týká toho dítěte ať už jeho školních výsledků, případně chování, prostě aby tam vlastně došlo k tomu, že ty rodiče jsou schopny se školou komunikovat tak, aby to bylo k prospěchu toho dítěte. Že by asi takovéhle tři věci, aby škola měla.

T: Rozumim. A ten individuální přístup tato škola hodně prezentuje, skrze ní, že na něj klade důraz, na ten vztah školy, rodiny a dětí – jakými nástroji tento aspekt škola naplňuje? Je to třeba ještě něco, kromě toho malého kolektivu, jak jsme o tom mluvily?

R: Jasně, ten malej počet dětí je dle mě stěžejní, ve velkym kolektivu těžko můžete na všechny nahlédnout, nicméně si myslím že je to i výběrem těch učitelů. Domnívám se, že ta škola vybírá i ty učitele jako komplexnějš, ne jen jaký maj výsledky profesní, ale že jsou i schopni naslouchat těm dětem a vnímat je celistvě, pak tam samozřejmě hraje roli tutoring, kterej podle mě má smysl, ale je pravda, že jakoby ve chvíli, kdy si o tom dítěti povídáte s učitelem, i když je to třeba jedno za 2,3 měsíce, ale v podstatě vždy, kdy jsme tam byli, tak to bylo na hodinu a půl. A zjistíte o tom dítěte fakt hodně věcí, protože to nikde na běžný škole prostě není možný, tam se dozvíte o známkách a šlus. Takže ten tutoring má smysl, neumim si představit, jak by to třeba šlo fungovat ve velkym kolektivu...Je pravda, že Marek i Karel mi o svém tutoringů neříkají, to oni maj sólo, ale vim třeba, když Marek má trable se spolužákem, a on je konfliktní, tak že si s ním o tom povídá a že to podle mě má smysl – přestože mi to nesděljuje, tak si myslím, že dojde k tomu, že ten tutor, kterej zná i toho druhýho žáka, nějak je schopnej nahlédnout na tu reálnou situaci a vyhodnotit jí rozumně, protože tohle podle mě těžko rodič udělá, že jo, rodič u toho není, nezná to druhý dítě, prostě občas máte tendence svoje dítě bránit, občas zase naopak, že byste svoje dítě ukřižovali, takže jakoby, že si myslím, že v tomhle to funguje dobře. Co já vidim jako trochu problém na týhle škole, je ta nestabilita, že si myslím, že tohle všechno ideálně funguje, když je to dlouhodobě nastavený, že tam není fluktuace těch učitelek, protože se ztrácí to, že ten učitel zná to dítě v delším časovym úseku, že ho nezná jen půl rok, nebo rok, ale má srovnání z 1., 3. třídy a to podle mě dokáže mnohem víc poznat, zda se s dítětem něco děje, což samozřejmě tohle trošku bohužel splněný není...Já se snažim uklidňovat, že ta škola začala, já to

chápu, běží teprv 2 roky, ani se nepodařilo sehnat učitele, který by tam vydrželi, ale vnímám , že se tím ty výhody razantně snižují, celý to tím odplouvá pryč.

T: Hm. Mohla byste mi, prosím, popsat, jak ten tutoring s rodiči probíhá?R: Tak to se sejdeme jednou za 3 měsíce, těžko se ty termíny hledají, musí to být oba

rodiče, aby se ještě sehnal manžel, to je další komplikace, vlastně tím, že máme ve škole dvě děti, tak je jeden tutor, který má oba sourozence na starosti, no a prostě se bavíme o dětech, paní učitelka nás vyzvala, co my si myslíme, zda dítě něco prožívalo dobře, špatně, co jsme zaznamenali jako dobrý nebo špatný a vždycky se ta diskuze rozvířila velmi na dlouho, ale jako pro mě to mělo velkej význam, že já ohledně toho Marka do toho vždy už jdu s tím, že to bude zase velká kritika, protože s ním je to složitý, takže většinou jsem spíš odešla uklidněná, že je to lepší, než já čekám, i ve vztahu k ostatním dětem, hlavně k jeho mladšímu bráchrvi Kájovi, protože doma je to mezi nima velmi náročný, ale podle tutora je to ve škole jako fakt v pohodě, že se chovají oba jinak. Takže samozřejmě se zapojuje i manžel, i když v našem případě teda výrazně méně (smích), ale jako myslím že i pro něj to má smysl, že on sice do toho moc nechtěl tuhle školu by si podle mě nevybral, s něčím nesouhlasil, ale nechtěl jít proti mně, protože já jsem o tý škole byla fakt přesvědčená, a myslím že pro něj ten tutoring je jako taková vazba, že vidí, že to má smysl, a že o těch našich dětech někdo fakt něco ví, zná je, mluví o nich a zná je prostě relativně dost. Takže říkám, my jsme tam vždycky byli relativně dlouho, hodinu a půl, je fakt že výrazně víc řešíme Marka než Kájíčka, protože na Kájů to učitelka většina řekne že nejsou vůbec žádný problémy, je spolupracující, milej, veselej... Ale jako svým způsobem já jí dávám taky nějakou vazbu, že pro toho Marka to je třeba těžký mít tam toho malýho bráchr, kterej je všude a vždy vnímanej velmi pozitivně, a on je pořád vnímanej jako ten s tou nálepkou negativní, takže aby i ta škola si byla vědoma, že není možný aby toho jeho bráchr před ním a přede všemi jen vyzdvihovali, Jo, že ono to samozřejmě má tendence k tomu, že Marek má pocit vyvrhele... Takže no, asi tak.

T: Jo. Mě k tomu tak napadá, že to je docela citlivá oblast, když jsem si četla, co je cílem tutoringu podle školy, jako navázání blízkého vztahu k rodině, mezi rodinou a školou včetně sdělování detailů o chování dítěte , a snahy školy poznat rodinu zblízka, nebo tak tomu rozumím já.

R: No, takhle to vnímám taky.

T: A je něco, co vidíte jako potenciální riziko toho tutoringu? Jakým způsobem ho vnímáte? Jak se v tom cítíte Vy, jak se vymezují ta témata, o kterých se chcete s učitelkou bavit, a jakým

způsobem určujete hranice, kam už nejdete?R: No, já jsem jako hodně otevřená, a to proto, že jsem si jakoby zažila hodně složitý osobní

období, a vim, kam je možný se prostě dostat a pokud mám, nebo bych chtěla aby moje dítě vyrostlo s trochu jiným základem, než jsme vyrostli my, tak radši tý škole říkám podle mě všechno, co by se toho dítěte mohlo dotýkat, což samozřejmě zasahuje do oblastí, který jsou samozřejmě velmi osobní, až v našem případě to nejsou ani věci pozitivní že jo. Prostě ta rodina



v dnešní době si myslím je často nesmírně přetížena, že jo, zaměstnání, kroužky dětí, a tak ustát, uhájit si nějaký dobrý rodinný prostředí je fakt náročný. Takže třeba já jsem na rovinu tý škole komunikovala, že jsme prostě měli doma velký problémy a já jsem třeba na měsíc musel odjet z domu. Samozřejmě úplně příjemný mi to není, protože se odhalujete, svoje slabiny, ta škola toho může zneužít, si myslím... Přiznám se, že jsem to jakoby chtěla škole říct i z toho důvodu, že prostě ten rodič má fakt úplně, i on má slabý chvíle, selhává, nebo já selhávám, ať nengeneralizuju, že se furt předpokládá, že ta máma bude vždycky 100%, že neselže, a mně se třeba to, že jsem totálně, v podstatě musela bejt hospitalizovaná, a řešila jsem to tím odjezdem úplně pryč... Ale chtěla jsem, aby to ta škola věděla, protože to dítě to vnímá velmi silně, a třeba možná by to neukázalo mě, protože musí cejtit, že já bych to v tu chvíli jako neunesla, ale aby ho v tu chvíli třeba mohla podpořit ta škola. Pokud by se stal takovej nějaký průser, tak jsem proto tolik otevřená, ale manžel si myslím to zdaleka tak nevzal..Ale já tu školu fakt beru jako spoluhráče, prostě že někdy se to nepodaří škole, někdy mně, a samozřejmě to selhání tý mámy je strašně prostě těžký. Nikde se o tom nemluví, nikdo to neočekává. Možná proto je pro mě ta škola tak důležitá, že už si uvědomuju, že fakt můžu klidně selhat...Takže ta škola je pro mě fakt ten hodně relativně blízký hráč, kterej to dítě zná, proto jsem mluvila o tý dlouhodobosti, že je důležitý, aby tam byl někdo, kdo to dítě hodně zná a může ho případně v takových chvílích podržet, že i třeba když budu fakt otevřená, Marek to snášel relativně na první pohled dobře, a pak až od tý školy od učitelky dozvěděla, že se ve škole několikrát úplně rozbrečel, z nějaký blbosti, ale bylo vidět, že ho trápí něco jinýho...A mě to neřekl, nechoval se, nedal nic najevo, ale vnímal to. Ale viděla to mnohem víc ta škola paradoxně.

T: Takže vlastně ten blízký vztah se školou jako prostředek k tomu, aby se dítě mohlo mít dobře, aby i díky tomu, že se otevřete, tak to vlastně děláte i pro dítě, a to, že ukážete škole slabiny tak vnímáte, jako že Vás to osvobozuje od toho pocitu, že musíte být dokonalá, rozumím tomu správně?R: Přesně tak, já si myslím že fakt tam sehrálo roli to, že si člověk uvědomuje vlastní slabosti, a myslím si, že pro každýho, a pro dítě násobně důležitější, když ví, že tam je někdo další, o koho se může opřít, když zrovna ten důležitější člověk prostě nemůže. Tak si myslím, že tutor má tuhle úlohu, a ano, je to fakt náročná pro něj, ale myslím, že všichni zažíváme dobrý, i horší věci, a někdy je těžký to ustát v tom úzkým rodinným kruhu. A ta škola, když by dokázala dělat opernej bod v sociální oblasti tý rodině, tak si myslím, že to prostě tomu dítěti pomůže, protože fakt vidím, hlavně u kluků, že vypadaj, že maj všechno na háku a přitom to vůbec není pravda, zjistíte, že to dítě má noční můry... Já jsem třeba s Markem měla takovou zkušenost, pro mě dost těžký to unést, že on měl horečky, a prostě nemocnej, ale relativně vysoký horečky a dostal se do blouznění, kdy já věřim tomu, že mozek fakt vyplavuje věci z podvědomí, nevědomí kdy člověk pouští ven to, co potlačuje, a on v tomhle stavu začal úplně hystericky brečet a řvát, že neumí anglicky. A já si myslím, že tam se fakt v tenhle moment vyplavily ty stresy, který jsou potlačený, protože já mu furt dokola opakuju, že musím umět anglicky, že se to musí učit, tak on přesto, že vypadá, že to má úplně na háku a absolutně ho to nezajímá, tak to není pravda. Někdo

ten strach prostě je a má ho, a spouští se v momentech, který můžou bejt různorodý. Takže když tam hrajou rodiče s tou školou jako partneři, tak si myslím že si můžou vzájemně pomoc ku prospěchu toho dítěte. Ale samozřejmě to má i určitý rizika.

T: A mohla byste mi, prosím, o nich říct něco víc?

R: No, tak ty kompetence jsou jiný, nechci říct, že se rodina zbavuje zodpovědnosti, ale já to cejtím tak, že se opravdu pořád očekává, že rodina je dokonalá, že zastane všechno, v dnešní společnosti nároků zaměstnavatele na rodiče to ale prostě není možný a je to blud, kterej nemůž fungovat. Jako tlačenej do perfektních výkonů v zaměstnání, takže většina dětí nemá ideální rodiče jako, a i když to není ideální, nezmění se to ze dne na den, a myslím si že naopak škola má v týhle konstelaci důležitější roli, než měla dřív. Jako rodiče maj fakt málo času. I když se snaží, znám spoustu rodičů ve svém okolí, který, pokud to přiznaj, jsou jako úplně zhroucený jako. No, jako určitě ten základ je rodina, ale v dnešní době ta rodina se celá přenastavuje.

T: A jsou třeba nějaké oblasti, kam byste už nechtěla, aby do toho škola zasahovala, ve vztahu k dítěti? R: Tak některé poznámky učitelky se mě dotknout, to nebudu tvrdit že né, samozřejmě ta škola to vidí nějak, a mně se to dotkne, ale v tu chvíli, když vim, že se mě to dotkne, tak si musím uvědomit, že ta škola to vidí takto, a že nejspíš na tom je něco, co si jako mám uvědomit, že to škol vnímá jinak a že má cenu se nad tím zamyslet. Jako přiznám se, že výchova je pro mě tak strašně složitá věc, tím ještě že mám syny, že ti kluci jsou úplně jinej živočišnej druh jo, a najednou je máte jako vychovat s nějakou představou, a dennodenně narážíte na jejich rezistenci nějakou. Já si třeba myslím, že je velkej problém toho, že nejsou chlapi ve školství, prostě kluci jsou jiní než holky, jo, proto je podle mě pro matky synů náročný, protože pořád slyšej jen kritiku, protože kluci jsou živější, náročnější, živelný, agresivní, nevím jaký, ale evidentně jsou takový prostě ze zadání přírody a tím že je to absolutně zfeminizovaný to školství, a já se těm učitelkám nedivím, protože jsem sama ženská a sama vidím, jak je pro mě nepochopitelný to co oni dělaj, a pak přijde domů můj muž, a říká mi, ale „dyť to je úplně normální, to já jsem dělal celý dětství“. Je to vo tom, že oni v tý škole nemaj ten mužskej element, kterej by to zohlednil, to ženská nemůž pochopit, nevím prostě, jak to udělat...Ale to samozřejmě asi nepůjde hned (smích).

T: Tak znám školu, podobnýho založení jako tato, kde mají snad polovinu učitelů – mužů, ale myslím si, že ono je to dost podmíněno tím, že většina mužů je tím hlavním živitelem rodiny, a nemohou si dovolit jít učit.

R: No teď jste to vystihla, přesně tak. Opravdu ale z těch kluků takhle vyrůstaj dospělí chlapi, kteří ale nejsou jako úplně chlapi. Protože ty tátové nejsou doma, ty jsou v práci, a ve škole jsou zase jenom učitelky, takže oni se pohybujou mezi matkou, babičkou a učitelkou, jo, to se prostě nějak zákonitě projeví na jejich vývoji. I když jsem si toho vědoma, tak prostě ale zase jako i z pohledu svého můžu říct že je strašně těžký pochopit tu mužskou logiku, jo, v podstatě můj syn mi ve třetí třídě říká „ale mami, já jsem přece kluk, já přece nemůžu dělat tohle, tohle tohle.“ mám hloupej příklad, ve výtvarce, dostal 3, přestože je výtvarě velmi nadanej, tak ale on měl

udělat paní Zimu, a on řekl, že žádný šatičky paní Zimě dělat nebude, protože z jeho pohledu paní Zima šatičky nemá. A dostal 3. Chápu oba, učitelak řekla, že bylo zadání pro všechny, kdyby to udělal, má 1, ale on prostě řekl, že si myslí, že šaty mít nemá a prostě to odmítl. No, takže učitelka to ohodnotí ze svého ženského principu. Kdyby to byl učitel, a řekl by, že paní Zima má mít smoking, kalhoty, tak která holčička by paní Zimu takhle nakresilala s kalhotama?

No žádná!

T: (smích)

R: Jo, prostě je to těžký, no.

T: Teď bych se ráda zaměřila na to, jakým způsobem vnímáte vztah školy a rodiny – pokud jsem tomu porozuměla správně, tak podle Vás by měl být strukturovaný tak, aby pro to dítě přinesl co největší užitek, možnost růstu, aby škola měla informace o dítěti, a mohla tak být nápomocná přetížené rodině...

R:... jedna věc je ta přetíženost rodina, ale že i jedna část je to, že dítě se jinak chová doma, a jinak ve škole. Ta škola vám může dát, ale zase, je strašně důležitá, nezbytná ta důvěra. Pokud škole nebudu důvěřovat, nebudu pak považovat to, co říká, za podstatný, jo ta důvěra je klíčová, stejně tak, když škola nevěří rodičům, tak to nebude fungovat. Pokud je to ale v ideálním vztahu, že si vzájemně věří, že to druhá strana říká s tím nejlepším vědomím a svědomím, tak vopravdu můžete nahlídnout úplně jinak na svoje dítě, protože fakt ho vidí ta škola v úplně jiných situacích, když tam nejste a moje zkušenost je, že děti moje se chovají absolutně jinak když u toho nejsem, nebo jsem. To jsou prostě úplně jiní bytosti... Tak potom se, snad, dá vyčíst celková osobnost toho dítěte, dza v sobě něco potlačuje, nebo něco mění před rodičema. Znáš děti svých sousedů, já je teda znala jen z jejich domu, vlastně, kde byly relativně přísně vedený a chovaly se naprosto vzorně, takže moje děti z toho vycházely jako absolutní mimoňové, a pak jsem měla rozhovor paní učitelkou ze školky, která říkala, že něco tak strašného, jak se voni chovají ve školce ještě nezažila, jo... Takže jakoby může to bejt něco úplně jiného, to dítě tu energii musí někde uvolnit, a někdy ji uvolní doma a jindy v tý škole, no. Nevím, netroufám si jít do diskuze, proč je to někdy tak a jindy jinak, ale můžete mít představu, že vaše dítě je úplně dokonalý, a pak zjistíte, že je to pěkný hajzlík, který prostě morduje dalších 10 bytostí, jo (smích). Jako můj drahý 7 letý syn, který vystupuje, v podstatě se svatozáří nad hlavou, jo tak jsem třeba viděla úplně nečekaně viděla video záznam, jak se Marek s Karlíčkem, oni jeli jako v autě a natáčeli se na telefon. V té době bylo Karlíkovi 5 nebo 6 let, jo. A něco si ta zpívali a moje sladké robátko se takhle podívalo do té kamery a udělalo (ukazuje gesto zdvihnutého prostředníčku). T: (smích).

R: A já na to zírám jako úplně blázen, a říkám si, že to není možná prostě. A von ještě pořád s tím svým andělským úsměvem a tohleto tam ukazuje?! Musím říct, že to pro mě bylo důležitý uvědomění, že von opravdu to kolikrát hraje, jo, že kolikrát už využívá tý situace, že on je ten svatej a brácha ten špatnej, a škola může dát taky takovou reakci, že to je prostě jinak. V rodině prostě někdy běží už zaběhlý režimy, kdy jako jedno dítě má třeba tu nálepku grázlika a druhej

andílek, a škola vám ukáže, že to taky funguje opačně, jo, což je teda dost těžký pro rodiče si přiznat jo.

T: Hmm. Takže v zásadě ten individuální přístup a to nastavení vztahu se školou vnímáte jako dobřej, cítíte se v tom dobře?

R: Teď konkrétně s touhle školou X.? Přiznám se, že mi vadí ta velká fluktuace učitelek, jo, protože tím se ztrácí to všechno pozitivní, co ta škola prezentuje a chce. Jako to, že se hodně otevřete jedné učitelce, ta odejde, tak se otevřete druhé, a třetí, během 10 měsíců, to je prostě hrozný a ztrácí to celý trochu smysl, si myslím, jo, jakoby z pohledu toho rodiče. Ale jako nevím, no, samozřejmě člověk doufá, že to teď už vyjde, protože nemáte zase chuť to vyprávět 10 lidem, jo. Takže jako v zásadě s principama souhlasím, bohužel realita je v tomhle tom trošku komplikovaná.

T: A ten tutoring, pokud byste odhlédla od toho, že se mění ty učitelky vnímáte jako dobrý?

R: Jo. Myslím si, že je to jako se vším no, prostě si musíte najít ten termín, nechce se vám, ptáte se sama sebe, jestli je to nutný, ale vždycky když jsme tam byli, tak mi to dalo nové informace, pohledy na školu, co se víc učej, jak to funguje v té škole, a to jak jsem říkala, nebylo to vždy pozitivní. Paní učitelka leckdy řekla něco, asi to nemyslela zle, ale mě se to prostě dotklo, protože já jsem v tom cejtíla nějaký, jakoby možná pocit té školy že v něčem bysme měli my přidat, nebo v něčem bysme měli fungovat jinak, uvědomit si něco, a to samozřejmě je třeba něco, s čím nejsem úplně sžitá, nějaký řád, systém, jo, sama s tím bojuju, ale je mi jasný, že ta škola už to taky vidí, takže to je evidentně problém pro to dítě.

T: Takže kdybych se vás zeptala, jakým způsobem vnímáte možná úskalí v tom tutoring?R: Tak jako je to vždycky o komunikaci, samozřejmě se musí udržet nějaká rozumná míra

všeho, ale pokud jde fakt o to, aby ty děti byly vlastně jako v dobrým rozpoložení, tak se to dá podle mě jakoby si to vyříkat, i když neříkám, že je to jen příjemný, já kolikrát mám taky výhrady k výuce, a třeba na tom tutoring a paní učitelku musí bejt třeba stejně zaskočená jako já, ale ona mi taky řekne, je to proto, proto, proto. Třeba s tou paní Zimou jsem jí to říkala, a ona mi to vysvětlila zase ze svého pohledu, a já jí zase vysvětlila pohled toho Marka, a on mi řekla, že jí to takhle vůbec nenapadlo se na to dívat, že to takhle on vnímá, že jo.

T: Rozumím. Mám teď poslední otázku, jakým způsobem Vy vnímáte tu výuku ke ctnostem na škole? Co je cílem, jak to podle Vás funguje?

R: Tak já si říkam, jestli ctnost lze naučit, nebo ne. Určitě ne, pokud ve škole bude poslouchat o ctnostech a doma se budou chovat v jejich rozporu, to si stejně vezme nápodobu toho, co zažije doma, takže nejlepší podle mě je, aby ty ctnosti žili sami rodiče, a to dítě je samo přirozeně odkouká a vezme za své. tam podle mě škola nemá tak hlavní vliv, pokud to doma nefunguje. Ale jako myslím si, že se tím nemůže nic zkazit. Jako já to beru tak, že ty ctnosti vycházej z nějakýho teda křesťanství a toho Desatera, a přestože já jsem si osobně k těm příkázáním přišla sama svou cestou, bez té křesťanský výchovy rodičů, tak o to víc si myslím, že jsou prostě univerzálně platný, že to není otázka toho křesťanství, ty jediný víry, ale jsou to věci, který

v životě jsou nastavený pro všechny, bez ohledu na náboženství, bez ohledu na všechno, bez ohledu na to, co dostanete, jo, jako nejsem schopna posoudit, co si z toho vodnesou, protože třeba Marek, s ním samozřejmě hodnotíme ty ctnosti, a vzhledem k tomu jeho složitějšímu založení, on prostě většinu z nich prostě vůbec není schopnej dodržet – pořádek, nějaký ty, že se nevzteká, dělá úlohy bez odmlouvání, no z jeho podstaty bychom mu museli za všechno dát čtyřku, přestože to slyší horem dolem, ale je mi jasný, že zase to jsou nějaký jeho osobnostní limity, je otázka kam prostě dospěje, jak to bude vypadat, on se bude ještě vyvíjet, jeho mozek... Jestli v tu chvíli tam všechno sepne... Já nevim, můžu akorát doufat no, protože to slyší z domu, ze školy, ale on sám prostě tyhle hranice má opravdu dost posunutý. A na druhou stranu Karlíček to dělá odjakživa úplně sám, aniž by mu to kdokoliv říkal. Takže od té školy on dostává ty jedničky, Marek trojky, tak mám strach, že je ta škola utvrzuje v tom, že on je ten hodnej a tenhle je ten zlobivej a zlej, a přestože u toho Marka je evidentní, že on už víc ze sebe nevymáčkne. Takže tak no. T: Hmm. Představuji si, že tenhle pocit je pro Vás možná také obtížný.

R: Jo, to je. Protože nechci, a myslím, že ani škola to nechce, aby děti dělila na ty hodný a na ty zlý, kteří při hodině zlobí, vyrušují, a občas nedají dětem kus své čokolády. Ten nápad je skvělejší, ale prostě vnímám, že to není doražený – ty učitelky se mění, a možná, že to trochu má tendenci sklouznout k nálepkování, jak to vidím u těch mách dvou dětí na stejné škole. Ale samozřejmě jsem moc ráda, že tahle škola se snaží být jiná, protože přesně tuhle jinakost potřebujeme, náš svět a děti potřebují vidět, že ctnosti jsou prostě dobrý, že je v pořádku snažit se na sobě pracovat. A tohle je asi to nejcennější co ta škola poskytuje, alespoň z mého pohledu – nutí dítě k nějaký sebereflexi, práci na sobě samým. Což je supr.

T: Tak Vám moc děkuju za rozhovor.

## **Rozhovor s Jolanou**

T: Tak, zeptám se Vás, jakým způsobem jste se rozhodovali, když jste hledali školu pro své děti? Co rozhodlo, že děti pošlete do této školy?

R: No, rozhodlo to to, že Martínek, budu mluvit o svých dětech, tak Martínek chodil do školy XY, a s tou školkou jsem byla velice spokojená... Já teď budu možná mluvit malinko i ty negativní věci, protože pak se tam změnilo vedení, a ta školka, myslím si, jde jako dost z kopce, že to jde jako dost k horšímu, jo, a posuzuju to proto, že Martin tam byl od začátku a když nastupoval do školy, tak uměl abecedu, uměl se podepsat, napsat nějaký čísla a tak, zatímco, Hynek nastupuje do první třídy a neumí nic, a nemyslím si, že by byli kluci rozdělení na extrémně hloupej a chytrej jo, takže tohlencto mě jako to... ohledně školy tedy bylo ovlivněné tím, že ta školka XY měla jakoby svou školu, která na ty principy, podle kterých se ve školce jelo, taky hraje a funguje podle nich. Ale trošku nám tam vadilo to, že je ta škola za Prahou, takže řešit dojíždění... Jenže pak přišli se školním busem a bylo to vyřešený, jo pro mě bylo ideální, že jsem dva syny odváděla na jedno místo, kdy Hynek šel do školky a Martin jel školním busem přímo od školky do té školy. Jednou týdně jsem tam pro něj jezdila, protože měl kroužek tady v Praze, takže jsem ho vyzvedávala. Ale tu

školu jsme vybrali kvůli školce, vlastně vyřešili to za nás kvůli té dopravě. A pak rok na to, že škola se přestěhovala do Prahy, nebyl důvod měnit školu. Za další, tu školu jsem vybrali i kvůli tomu, že tam je malej kolektiv, v první třídě měl Martínek asi 10 dětí, ale paradoxně, co se stalo, protože Martin je mimořádně citlivý dítě, na kluka bych řekla, že až moc, a tak jsme si říkala, dobrý, aspoň tam bude mít podporu, malej kolektiv, že se ubráníme i tomu šikanování. A prostě jsem si to přivolala, protože u něj se to jako objevilo, zjistila jsem to náhodou, ale je pravda, že s paní ředitelkou a třídní učitelkou jsme to řešili v podstatě hned, takže se to vyřešilo a dobrý. No pak přestoupili do Prahy, a protože se škola otvírala 1.9., tak neměli moc možnost náběru do 1. tříd, ta snad prvně vůbec nebyla, ale v té jeho 3. třídě jich bylo 4, takže jakoby je tam hodně malej kolektiv. Na jednu stranu je to dobrý, protože Martin má potíže se čtením, a byly dny, kdy byl ve třídě úplně sám, takže učitelka se mu mohla věnovat k tomu čtení, ale je pravda, že když je malej kolektiv, a je tam individuální človíček, tak vlastně se to tam jako víc projeví. A je pravda, že Martin je specifickěj, a ve třídě maj specifický snad každýho, každej tam je specifickěj, a tím, jak je to malej kolektiv, tak se to tam podle mě musí jako víc řešit. Jo, kdyby těch dětí bylo 10, tak si myslím že by to bylo už o něčem jiným. Nicméně s tou školou jsme jako spokojeni, jediný co teda, ale to je podle mýho teda takovej, že to člověk nemůže ovlivnit, že Martin má ve 4. třídě už, pokaždý má jinou třídní učitelku, protože se tam nabraly mladý učitelky, který rok na to odešly na mateřskou... Ale jako, myslím si, že tak to prostě mělo bejt, i když to soudím paní učitelku v prvnítřídě, je pravda, že ty učitelky mají přístup k těm žákům přístup tak, jak choděj, viděj je a znaj, jak jich je málo, takže jako dobrý. No a Hynek tam šel, protože tam měl bratra.

T: Aha, takže ten prvotní impuls, že jste se rozhodli pro tuhle školu, bylo to, že jste znali školku, která pak nabízela školu v podobném duchu?

R: Ano, a já tam všechny znala z té školky, rodiče jsem znala, a v té škole všechny znám, rodiče, jejich děti, v té školce jsme se často scházeli i jako maminky, takže jsme se tam fakt všichni znali.

T: A tu školku jste vybírala na základě čeho, jak jste se o ní dozvěděla?

R: Na základě toho, že Martin do té školky nastoupil, bylo mu 2,5 let, protože jsem potřebovala do práce, a ty státní školky brali až od 3 let, u týchle školky byla jen podmínka bez pleny, jo, navíc jsem měla doporučení kamarádky, tak jsme to zkusili a bylo to dobrý, no. A teď jak je ta škola v Praze, tak to máme kousek od domu, což je parádní taky, že jo. Je teda fakt, že chodíme věčně pozdě (smích).

T: Takže kdybyste měla shrnout, v čem Vám tato škola přijde jiná, čím Vás oslovila?

R: No, rodinný zázemí, fakt se tam s každým znám, i když si vykáme, tak mi přijde, že ty lidi jsou mi jako hodně blízcí, a cejtím to i naopak, že i my jim, a tutoring, podle mě to jiná škola nemá, ale ten tutoring mi přijde dobrej, že pokavaď člověk cejtí, že by potřeboval s dítětem něco vyřešit, tak se můžu na tu školu, na toho tutora obrátit a v podstatě to můžeme řešit hned. A co bych teda chtěla říct, že jsem tohle zažila ve školce, kdy jsem zažila, že Martínek měl konflikt, nebo nechci říct že nějaký závažnej konflikt, ale prostě něco jsme tam prostě našli, a dohodli jsme se jako rodiče a školka, dělali jsme stejnej přístup, a musím říct, že během 14 dnů se to jako odbouralo, což přičítám

té spolupráci, že o tom obě strany věděly a pracovaly na tom.

T: Hmm, to znamená, že ten rodinej přístup, jakým způsobem se to podle Vás projevuje na té škole?

R: No, tím, že je to tak malinký, že se tam setkáváte s rodičema, že si popovídáte, především se nám stalo, že Hynek má, je pravda, že by to paní učitelka asi ve větší škole taky takhle řešila, ale nedokážu to soudit, že má Hynek prostě v uvozovkách, že nechápe v matice něco, tak mě paní učitelka mě hned odpoledne odchytila, řekla mi to a my na tom mohli s Hynkem doma pracovat a trénovat to, jo. Že vlastně se to, doufám, že se to podchytilo, aby za rok s tím neměl problémy, no. R: Rozumím, to asi koresponduje s tím, jak se škola prezentuje, že má ten individuální přístup k dětem. Mohla byste mi, prosím, říct, jakými dalšími způsoby jej škola naplňuje, uplatňuje, ten individuální přístup?

T: No, v mé třídě jsem to určitě pocítila, že jich je tam 5, u toho Martina, což je teda hodně málo, jo, ale zrovna v tu dobu mi to přišlo fajn, protože měl trable se čtením, tak i kdyby tam byla celá třída, těch 5 dětí, jo, tak vlastně za tu hodinu na něj nevyjde jednou řada, aby četl, ale několikrát, ale když máte 25 dětí, tak se stane, že na něj kolikrát řada vůbec nepříjde, ale takhle jo, a víckrát, což je takový, že vlastně ten individuální přístup tam je, že pro ty učitelky mají prostor, těch dětí je málo, že když vidí problém, dá se to řešit hned, když v těch gigantických školách, tam toho času je dost málo, ty učitelky asi nemůžou hned podchytit sebemenší problém, záblesk problému nebo tak.

T: Takže ta škola je pro Vás dobrá, díky tomu, že je tam pro ně čas, učitelky na ně mají prostor, můžete společně to podchytit, malej kolektiv dětí, ale říkáte, že to může být trochu rizikový, ten hodně malej počet, a ...

R: ...přesně tak, ty individualisti, ten člověk, tam víc jako jde vidět, prostě možná má možnost to svoje ego, to svoje dokáže víc prosadit, než když je ve velkém kolektivu. Že se tam s tou svojí zvláštností neschovává, jste jak na talíři.

T: Je to něco, co teď aktuálně prožíváte, řešíte se svými syny?

R: No, jako oni jsou oba dost rozdílní, jo, Hynek by zapadl myslim i do velkého kolektivu, ale Martin, jak je velice citlivý, tak... Neumím si představit, jak by zapadl do jiný školy s větším kolektivem. Za prvý i ta změna, což je ale problém podle mě pro spoustu dětí, ale spíš jako, že, nevím, asi to nedokážu ani posoudit, protože nikdy ve větším školním kolektivu nebyl. Ale je pravda, že jezdí na tábory, kde je těch dětí hodně, což je taky důležitý, podle mě, a vedoucí mi říkaj, že úplně v pohodě zapadl, bez problému, vždycky s každým je kamarád, je naopak takovej otevřenej, přívětivej, nápomocnej, jo. Ale občas prostě přijde ze školy a řekne, „No, mami, Bertík nebo Alois mi jako řekli...“ On je citlivej, a on má problém i se svou mladší sestrou, jo, jí jsou dva roky, ona mu vezme hračku a on není schopnej jí to vzít?! Nebo ona se vezme třeba nůžky, a on není schopnej jí to vzít, příběhne a řekne, „Jana má nůžky mami, pomoc!“ A když mu řeknu, ať jí je vezme, tak řekne, že to nedokáže, že prostě dokáže jako to... No a ty větší děti ve třídě, prostě říká, že ho zloběj, ale je otázka, jak moc, protože jeho bratr Hynek to je taky velice... Poňoukavý, provokující, zrovna včera jsem se bavila s kamarádkou, že mě mrzí, že Hynek jde fakt až zahraniče, jo, vidí, že tomu člověku to vadí, a on stejně to udělá, což mě mrzí i vůči ty nejmladší

ségre. No a vim, že Martin to úplně nesnáší, až mi někdy přijde, že to musí prostě řešit fyzicky, a otázka je, zda by to dokázal udělat třeba ve škole těm spolužákům, když ho zloběj, jestli by jim dokázal udělat to, co tomu svému bráchovi. Třeba mu dal facku nebo mu láme prsty a takovýhle. I to podle mě ovlivňuje ten malej kolektiv, kdyby byl velkej, tak podle mě se spíš dovede ohradit, ale takhle mezi 4 spolužáky je to těžší, a je častěj terčem nějakých vtípků. Víc musíte řešit s kým si to vyřídíte a riskovat, že se s vámi nebude bavit, což v tomhle malým počtu dělá 1/4 celé třídy... I proto je myslim dobrý, že chodí ještě na kroužky a tábory, kde je ten kolektiv dětí jakoby větší, a je schopnej tam fungovat taky. No, ale jinak jako, mně tam přijde dobrý, ale je to z pohledu protože jsem jinej nepoznala, tak jenom mi přijde fajn, že když mám problém, tak jdu za paní učitelkou nebo i ředitelkou a může se to jako řešit hned, můžu tam přijít.

T: Jakože má na Vás škola čas a vnímáte, že tam máte otevřené dveře.

R: Přesně tak, určitě.

T: Hm. Mohla byste mi, teď, prosím, zkusim popsat, jakým způsobem probíhá tutoring s Vámi, jako s rodiči a učitelkou? Co je podle Vás úkolem, cílem tutoringů?

R: Cílem je vyzjistit úskalí toho dítěte, a zaměřit se na to, a vlastně obě strany aby pracovaly na tom, aby se to zlepšilo, to už na mě zapůsobilo hned z počátku nástupu do ty školy, že jsem si říkala, to snad není možný, že za relativně krátkou dobu, že se to jako zlepšilo, ty nešvary. Martínek chodil do druhý třídy, a on má trable s tím čtením, nesedla mu ta metoda toho písmenkování, a je pravda, že se to s ním táhne doteď, je fakt, že on nenašel tu zálibu v tom čtení, nebaví ho to, no prostě, paní učitelka ho naučila i tu druhou, splyvavou metodu, a vim, že prostě si mě vzala, a řekla, že nám to ukáže, že si se mnou sedla, a i v tom tutoringů jsme to řešili, a opravdu on během krátkých chvíle, nechte teda na čtvrtáka dobře, ala v podstatě ten posun tam byl obrovskej, domluvili jsme se s ní, že to budem takhle procvičovat. Prostě když vidíme nějaký úskalí, něco, co by potřebovali kluci zlepšit, tak se na to obě strany, rodiče a učitelka, zaměříme, a postupujeme úplně stejně. Jo, aby to dítě tam mělo to, že je to ve škole stejný jako doma u rodičů, protože když mu doma bude říkat, budeš číst takhle, a ve škole musí jinak, tak to dítě se v tom bude plácet, nebude vědět. Takže tohle je skvělý, že se tam nastaví nějaká pravidla, hranice, které respektujou obě strany.

T: Když je řeč o hranicích, jakým způsobem vnímáte ten vztah mezi Vámi a učitelkou, potažmo školou? Z toho, jak se škola prezentuje, si představuji, že jí jde o navázání hlubšího, méně „formálního“ vztahu s rodiči, že ta oblast, o kterou se zajímá, není vázaná pouze na školní prospěch a školní práci. Nebo jak to vnímáte Vy?

R: Ano, takhle to je, ale já to beru jako takovej prostor pro vyjádření svých názorů, očekávání.

Když mi učitelka říkala, že Martin nedojídá obědy, a že by bylo dobré s tím něco dělat, tak jsem si vzpomněla, že když jsem byla malá, měla jsem trable s jídlem, a když mi paní učitelka říkala, že Martin nejí maso, nebo že spoustu věcí ani neochutná, že ho nutí do jídla, tak úplně se mi to vybavilo, Martin si mi nestěžoval úplně, což on ani moc není ten stěžovácí typ, ale právě jsem jí říkala, že ho chápu, protože vim, jak se cejtí, když mu to nechutná, tak já zas nevidim důvod to dítě nutit. Ale zas není to o tom, že když o víkendu nejí oběd, tak přijde za chvíli hladovej a já mu dám



něco jinýho. To neexistuje, prostě oběd nechtěl, musí vydržet do svačiny. A tak jsem jí říkala, aby ho úplně nenutili, že vim, jak se cejtí, že jsem měla ve školce to samý, a vim, jak to pro mě bylo hrozný, a teď se to u mě změnilo, samozřejmě každej má jiný chutě, ty se časem mění... No a takže teď úplně nevím, jak to dopadlo, už jsme to víc neřešili a už si mi nestěžoval. Ve školce jsme měli problém, protože přístup paní učitelky, hospodářky, jo, prostě Martin nesnáší, zvedá se mu žaludek z paštiky, a jednou přišel ze školky, a oni učitelky mi to ani neřekly, ani jako nevím proč, nechci aby to znělo, jakože je obviňuju, ale prostě přišel domů a řekl mi, „maminko, já jsem dneska blinkal“, tak já se lekla, ptám se ho, „Ježiš, tobě bylo špatně?“ a on mi řekl, že měli paštiku, nechtěl jí, ale paní učitelka mu jí nutila, tak jí teda snědl, protože nad nim stála, a když mi to popisoval, tak mi bylo do breku, jo, protože jsem si vzpomněla na sebe, jak mě nutili pít mlíko, a mně se chtělo vždycky z toho zvracet, zavírali mě do umývárky, když jsem nevyčila kakao... No a že jako teda si kousl, zapil to, a prostě to nezvládl a vrátil to zpátky... Tak jsem zašla za hospodářkou, a ona řekla, že chtěla, aby si aspoň ochutnal, což je v pořádku, to беру, ale já u toho teda nebyla, ale prostě aby ho nenutila to sníst celý, když je mu z toho zle a nechce to. A on mi říkal, že ochutnání pro paní učitelku znamená, že musí sníst půlku toho jídla. Já samozřejmě nevím, nebyla jsem u toho a nechci jim křivdit, ale prostě jsem je požádala, ať ho nenutí do jídla. No a za půl roku měli zase paštiku, a Martin za mnou pak vítězoslavně přiběhl a křičel „Mami, mami, já jsem dneska chtěl udělat paní učitelce radost, tak jsem snědl paštiku, sice s emi zvedal žaludek, ale udělal jsem to“. A asi to dopadlo dobře, nevyzvracel to, ale prostě ten argument, že chtěl udělat paní učitelce radost, to mi přišlo jako, skoro mě to dojalo, proč to jí, aby udělal učitelce radost... To mi přišlo skoro líto, že třeba cejtí nějaký skrytej tlak, že jí tu radost dělat musí. Ale prostě téma jídlo, to je pro nás bohužel problematické (smích).

T: Takže i když jste to učitelkám řekla, s tím dojídaním obědů, měla jste pocit, že jste se tedy setkala s pochopením? R: Jako, eh, když jsem se bavili, tak v podstatě jako jo, ale otázka je, jak to bylo provedený v praxi,

protože já tam u těch obědů nejsem, a Martin si moc nestěžuje nikdy, to by muselo bejt jó drama, takže nevím, co se tam teď děje. Ale teď to říkám neutrálně, jo, ne že by to bylo něco špatnýho, nebo dobrýho, prostě jen říkám, že tam nevidim. Nebo přijde mi spíš, teď ten poslední tutorig byl, máme novou učitelku, která si ty žáky spíš zatím ořukává, jak si vedou a tak, takže ten tutoring byl spíš o tom, jak si vede ve škole, a čekám, že ten tutoring v lednu bude jako hlubší. V tý školce mi přišlo, že ty tutoringy ve školce byly jako hlubší, ačkoliv je pravda, že poslední dobou byly taky slabší, ale fakt dřív to bylo hodně dobrý, protože právě se vyptávali, co dělá Martin doma, jak se projevuje, co rád dělá. Ten tutoring, pokavaď je dobře vedenej, tak si myslim, že to může dost věcí v uvozovkách zachránit. Ale to teď ve škole moc není.

T: Takže vnímáte, že jsou ty tutoringy teď takové méně hluboké, asi je to tím, že jste říkala, že mají zase novou paní učitelku.

R: Jo, přesně, takže se bavilo spíš o tom školním prospěchu, chování.

T: A v té školce, když to bylo hlubší, vnímala jste to jako bezpečný prostor?

R: Jo, určitě, já si myslím, že ten bezpečnej prostor mám asi jako širokej, takže to pro mě bylo v pohodě. A já si ráda vyslechnu cizí názor, ale pak si to stejně zařídím tak, jak uznám za vhodný, takže jako...Ale necejtila jsem potřebu jako říkat učitelce, že takhle ne, takhle to dělat nechci, to co Vy navrhuje. Já se spíš na to zaměřím, posoudím, zda má pravdu, a pak to uděláme dle sebe. To se třeba týká i oblasti víry.

T: No, řeší se na tom tutoringu třeba i otázka víry, jak to je v rodině, zda se chodí do kostela, jak je to se školní mší a účastí na ní?

R: No, my nejsme teda věřící, a když začal chodit do školky, tak tam se modlili, to jsme neřešili, ale to se modlili před každým jídlem, a najednou po půl roce, co začali chodit do školky, tak mi říkali doma, že se musíme pomodlit... Já jim říkám: „Kluci, my ale nejsme věřící, prostě u nás doma to takhle nefunguje“. Nemám s tím problém, když... Je teda pravda, že jsem to v jednu chvíli to řešila, ale pak jsem si říkala, že je to fajn, protože mě to teda nikdy nezajímalo, rodiče nás, nebo mě k tomu nevedli, takže já takový ty hlubší znalosti co se týče těchto věcí jako nemám, a říkala jsem si, že k tomu základnímu vzdělání to patří, takže jsem si řekla, že pokavaď je škola nebude nutit, tlačit někam, kam oni sami nechtějí, tak tomu necháme volný průběh, Takže když Martin chodil do tý školy, tak chodil do kaple, na školní mše, a tak, ta výuka náboženství je nepovinná, takže tam z počátku nechodil, ale stávalo se, že byl sám v družině. Tak mi paní ředitelka řekla, jestli ho nechceme na to náboženství dát, tak říkám, že jestli bude on sám chtít, tak s tím nemám problém. Takže Martin to zkusil, zalíbilo se mu to, a teď je to tak, že věří v Boha (smích). Já mu to neberu, Můj táta k tomu byl vedenej, a až v 18 si došel k tomu, že věřící není. A je to i obráceně, že jo... Takže jako není tam žádný nátlak ze strany školy, my s tím nemáme problém s manželem, aby tam chodili, i třeba na ty mše, ono se Martinovi nechce vstávat (smích). Teď mě napadlo, že strašně vyhovuje, že ta škola začíná až v devět, což je skvělý a všichni doma si to užíváme. Myslím si všeobecně, že pro rodiče je to fajn, a měli jsme přednášku od psychologky ve škole, že kluci mají mozek otevřenej mozek při informace později, jakože to souvisí i s tím časem, ranní vstávání je pro ně prostě těžší (smích).

T: To jsem nevěděla, zní to fakt zajímavě! (smích)

R: No, a dává mi to smysl (smích). Já mám vyzozorovaný, že kluci se mi budí, když si jejich tělo řekne. Normálně vstávaj tak v osm, ale dneska si Martin sám vstal v půl 8, jo. Takže ta pozdější škola je dobrá i pro to tělo. Samozřejmě to s sebou nese to, že chodí spát později, protože dřív neusnou. Tohle je mi hodně sympatický.

T: Jasně, že se dá přispat, rozumím. Když bych shrnula ten tutoring pro Vás, říkala jste, že je tam trochu rušivá ta častá změna v učitelkách a tím pádem tutorech.

R: Jo, přesně, ale teď aktuálně to nevidím jako tak velkej problém, protože když nějaký problém je, tak jdu přímo za učitelkou, ředitelkou, a pokud by se měly ty informace prohloubit, tak to není problém, mám tam otevřené dveře, si myslím.

T: Jak to podle Vás vnímá Váš manžel, ty tutoringová setkání?

R: No, je pravda, že všeobecně ty muži, tatínci, jak mají plno starostí ohledně uživení rodiny, tak

možná, nechci říct, že to vnímaj jako ztrátu času, to asi určitě ne, ale takový jako, není to pro ně prioritou. Je fakt, že z počátku tam se mnou manžel jen seděl, koukal na hodinky, kdy už to skončí, občas řekl jednu větu... Ale teď poslední dva roky vlastně, možná že tím, že to bylo třeba hodně o tom učení, že to dítě se vzdělává, takže teď už hodně komunikuje, až jsem někdy mile překvapená, že fakt jako hodně, že asi vnímá to téma vzdělání jako zajímavý a zapojí se. Takže za nás oba dobrý.

T: Jasně. Teď má předposlední otázka, jakým způsobem vnímáte program školy „výchova ke ctnostem“? Pokud tomu správně rozumím, tak se naplňuje hlavně skrze vyučovací hodiny Etiky. Jakým způsobem ji vnímáte, jak podle Vás probíhá?

R: Ano, my jsme tu školu nevybírali dle toho, co jako slibuje, že bychom si řekli, že nám nabízí víc věcí, líbila se nám teda ta metoda Frauze, ta matika, ale to už je skoro na každé škole. Tu Etiku, tu jsem ani moc nevěděla... Jako šlo nějak mimo mě, že to tam vůbec jako probíhá, jo. To jsem pak samozřejmě brzy zjistila, tak jsem si něco víc přečetla ze stránek školy a přišlo mi to fajn. Ale je pravda, že třeba doma, ale asi protože jsou doma, ty děti, že jako ty ctnosti jako kdyby neměly (smích). Ale to, co slyším od kamarádek, tak se na návštěvě chovají jako moc hezky, když slyším okolí, tak jsem mile překvapena, že to v těch klucích jako je.

T: A kde myslíte, že se to v nich objevilo, kde to načerpali, ty ctnosti, to, že se chovají hezky, podle Vás?

R: No, myslím si, že i kdyby to bylo jen v rodině, tak ta škola, třeba u toho tutoringu, jo, že děti to mají z obou stran, ze školy i z domova, takže se ty nějaký principy, co se na ně kladou, víc podpoří, jsou tím obklopeni, zachytí se to v nich. Ale samozřejmě, každé rodič vychovává děti dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, aspoň to tak usuzuju podle sebe, že jo, jak se říká, podle sebe soudím tebe (smích). Myslím si, že ten vliv tam je určitě, a když to budu brát jako z našeho pohledu, z naší rodiny, tak možná, že i je převyšuje. Já teda si teď nevybavuju všechny ty ctnosti, ale, jo, teď třeba vytrvalost, ctnost na tenhle měsíc, tak konkrétně u toho Hynka je prostě, že není moc vytrvalý. I když taky jak v čem, provokování, to on vytrvalej je. Ale jinak moc ne, a je pravda, že doma to nijak extrémně netrénujem, možná ani nevím, jestli si nějak o tom povídáme hodně, jo, běžně řeknete u dennodenních věcech, že musíš vytrvat, ale když to mají přímo v hodině, tak to si myslím že tam je určitě velké vliv.

T: Takže to vnímáte pozitivně?

R: Jo, jo. T: A jak to vnímáte z hlediska ovlivnitelnosti? Myslím tím, nakolik je podle Vás něco, co lze získat, a nakolik je to něco daného v člověku samém?

R: No, zajímavá otázka, taky nad tím občas přemýšlím. Protože už jenom to, že třeba pořádnost a nepořádnost dětí, jo, Znáám plno rodin, kde ty rodiny prostě ta matka s otcem jsou pořádní, mají dvě děti, a jedno je pořádný a druhý strašně nepořádný. A podle mě je to v tom člověku, jo. Dokonce jsem byla na, nevím jestli seminář nebo co, od Jaroslava Duška, a byla tam američanka, ta o tom mluvila, že má 3 děti, všechny vedla k pořádku, a jen jedno je pořádné i v dospělosti a ostatní ne. A já to vidím i u kluků, jo, takže si myslím, že to spíš v dětech dříme, a teď je otázka, zda to

dokážeme, zda ten prostor, čas, to v těch dětem probudí, a je dobré ten prostor mít. Ale naučit, to jako úplně nevím.

T: A k čemu je podle Vás dobré o tom s dětmi mluvit, mít na to ten prostor?

R: No právě minimálně to, že to v dětech budíte, probudíte. Myslím, že to jde nějak vyburcovat, alespoň trochu. Když jste v tom obklopená, něco z vás v tom zůstane. Třeba konkrétně vidím příklad u mojí mamky, jo, pamatuju si, že moje babička měla uklizeno doma, a u mojí mamky to jako moc nebylo, takže ačkoliv to máma viděla, byla k tomu vedena, tak potom se osamostatnila a prostě to neměla a nemá jako měla babička. Takže já vlastně nevím, čím to je a jak to funguje.

T: Myslíte si třeba, že by ta situace s Vaší mamkou vypadala jinak, pokud by k tomu pořádku nebyla vedena?

R: No, možná asi jo, ale nedokážu posoudit, nakolik to má vliv (smích). Fakt nevím.

T: Dobře. Takže když to zkusím shrnout, výchova ke ctnostem je pro Vás příjemný bonus, ale nebylo to něco, co jste apriori vyhledávali u školy?

R: Jo, přesně tak. Jsem teď moc ráda, že tam je, protože to je podle mě velmi příjemnej bonus, kterej neuškodí, ale naopak může pomoci i tý rodině, teď myslím jakože podněcuje celou rodinu k tomu, aby se zamyslela nad těma ctnostma a řekla si, zda se o to snaží a vůbec chce snažit.

T: Rozumím. Má poslední otázka zní, jakým způsobem vnímáte roli školy ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte? Co je podle Vás hlavním úkolem školy? R: Nevím, zda rozumím otázce, co očekávám... Paní ředitelka mi řekla, že odmítli jednu rodinu, protože oni při zápisu řekli, že jim tam dají dítě a škola jim ho vychová. Což není správný, protože základ je samozřejmě rodina, ta vychovává.

T: Takže výchova v rodině, to je úkolem rodiny.

R: Určitě, jako ta škola, pokud je dobrá, to je podle mého ten bonus pro ty rodiče i pro to dítě, protože bude mít lepší vstup do svého života. Má to být součinný, jo, stanoví se společně mantinely, co jo a co ne, na co klademe důraz, kam dítě chceme směřovat. Ale výchova... (přemýšlí). No když to vezmu, že v rodině budete říkat dítěti, že když něco chce, tak poprosí, a když to dostane, tak poděkuje, ale ve škole pak vidí, že to nikdo neřeší, že se to tam nedělá, tak co to dítě? Plácá s ev tom, každý má požadavky jiný, mate ho to. A to je blbě, má to být v sobě.

T: Rozumím tomu správně, že tedy požadavky školy a rodiny by spolu měly korespondovat, ta politika rodiny a školy je společná?

R: Jo, určitě, to je podle mě ten důvod, proč si rodiče vybírají tuhle školu, podle mě by to tak mělo být. Jak jste se ptala na ten úkol školy... Tak podle mě úlohou školy není jen předat vědomosti, ale právě i nějak jako pomáhat rodičům s tou výchovou, aby formovala tak, jak si rodiče přejí.

T: A jakým způsobem by se podle Vás řešilo nebo se řeší, pokud se ty představy školy a rodiny odlišují?

R: No, ono by záleželo asi o co by šlo, a jestli by to byl jako velký zásah pro nás, jo...Kdyby to bylo nepřekonatelný, tak by to řešil odchod a najít jinou školu. Třeba to náboženství, to je pravda, že jsem řešila... Ne se školou, ale se spoustou kamarádkama, mým tátou, strašně mě to trápilo, hned

jsem to na všechny vytahovala a vyslechla si názory plno lidí... A ten názor mi vyšel jako totožnej, že je to dobrý, ty znalosti křesťanský mít, tak jsem si řekla, jo, dobrý, nemusim se bát. Myslim, že to bylo v době, kdy vyšlo najevo v Polsku to sexuální zneužívání dětí od kněžích, a mě to vyděsilo, navíc se to sešlo i tak, jak je na to člověk vysazenej, že jsem vyzvedávala Martina ze školy a on byl s knězem sám v šatně shodou okolností, jo... Takže prostě se to na mě sesypalo, naštvála jsem se a cítila se podvedená, že ta škola a školka, protože vlastně je tam každé týden ten kněz, něco si nima řešil učil, teďka já u toho samozřejmě nebyla, neví člověk, co jim tam říká, nejsem znalá těchle věcí..Ale tím jak jsme se vypovídala, vyslechla názory, různý, byla jsem i u mojí lékařky, to jsem zjistila, že je taky věřící, tak mi říkala, že myslí, že je to fajn, že se to dítě stejně pak rozhodnesama, jestli bude nebo nebude věřící, že to není nátlak, ale každé se rozhodne pak sám, jak se

hledá... Což je pravda a jsem ráda, že jsem to tehdy zpracovala, ale byl to pro mě jeden čas velkej problém, bála jsem se, že jim tam něco nutí, budou nutit ohledně víry. Ale pak se to uklidnilo.

T: Hm. Hraje tam roli ta důvěra, že můžete do školy zajít a třeba říct, že si nepřejete, aby syn chodil na náboženství, nebo aby měl povídání s knězem?

R: Určitě, o tom nepochybuj. Můžu se na ně obrátit a říct, že nechci, nebo tak. Já se i před nástupem do školy ptala, zda je celý personál věřící, jestli děti jsou všechny věřící a tak... Bylo mi řečeno, že personál je celej věřící, že na základě výběrového řízení že to, ale že děti, že je to tak 50 na 50. Ale pokavaď budu mít problém, a je pravda, že jsem se i bavili, že nebudou nutit moje děti nutit do modlení, ale zase, ono je to takovou nenásilnou formou těm dětem jako říkaný, což říkám neutrálně, jo, to modlení je jako básnička, a ty děti jsou jako houba, nasáknou to, a během tu básničku, nebo modlitbu umí, a to co jsem říkala na začátku, že se chtěli modlit doma, tak jsem řekla, „Kluci, my ale nejsme s tatínkem věřící, tak se ve škole modlete, ale tady prostě ne“. Ale jako nebylo to nic proti, nějak přísně řečeno, jen jsem vysvětlila, že u nás je to jinak.

T: A jak to děti vzaly?

R: Úplně v pohodě. Jenom, zase a druhou stranu mi přijde fajn, že vidí, že jsou věřící i nevěřící, že doma je to jinak, a prostě to tak je. Nemají s tím, alespoň co vidím, žádný problém. A kdyby nastal hodně velkej problém, tak jako u mě jeden čas nastal, tak já ho vyřešila tím, že jsem si popovídala, zjistila jsem že to nemusim tak hrotit a vyřešila jsem to. Kdybych ale měla jiné informace, jakože je to nějaký tlačený, tak odejdeme. Ale myslim, že by tam nebyl se školou problém, protože vnímám, že je toto škola respektující, že nás ani děti nikam netlačí, a že se s nimi dá opravdu mluvit, což vnímám jako strašně cenný a moc si toho na té škole vážím. To je totiž podle mě ten ohromnej nadstandart pro tu rodinu, že to není uzavřenej celek, kam se rodič nedostane a nemůže do toho kecat.

T: Rozumím. Chtěla byste ještě něco doplnit?

R: Ne, takhle je to asi z mé strany všechno.

T: Tak Vám moc děkuji za rozhovor.

## Rozhovor s Evou

T: Tak, má první otázka zní, jakým způsobem jste se rozhodovali, když jste vybírali školu?

R: Tak my jsme přešli sem na školu až v polovině druhé třídy, normálně jsme začali hodně pečlivě vybírat, protože malá měla ze školky z poradny posudek, že je emocionálně křehká, a tak vývojově prostě pozadu, co se týče emocionálně a tak, prostě hodně křehká a dětská. Takže jsme vybírali ty školy velmi pečlivě, vytypovali jsme si 3, který jsme si vyzkoušeli, šli na zápis, a nakonec jsme si vybrali tu, která byla nejbliž u nás, protože všechny vyšly tak nějak, že jsou jako dobrý, v jedny to teda bylo velký fiasko, kde byli strašně nepříjemný, i jako na nás na rodiče, a před dcerou mluvili o ní, ona u toho byla, i třeba negativní poznatky, postřehy, což se mi dost nelíbilo. Říkala jsem si, že ten přístup k dětem bude asi z jejich strany hodně tvrděj, hodně na výkon, což se mi nezdálo jako dobrý, že je to tam dost soutěživý. No a tak jsme šli tam, kam jako spádově patříme, byly tam děti ze školky, a pak ředitel mi říkal, že nám najde, že jí dá do třídy k paní učitelce, která ví, že bude jako dobrá. No a z počátku to bylo dobrý, jenže za nějakou dobu nám paní učitelka řekla, že vidí u Aničky nějaké vývojové obtíže, že jí třeba nerozumí a tak, a že jako jí tam klidně můžem nechat, ale že si myslí, že miň děti by bylo líp pro ní. Takže nám pomáhala i hledat vhodnou školu, ale všechny, co našla, to byly státní školy, ale že býval i v těch Montessori a tak, ale to jsem si říkala, že by ty nároky na Aničku byly bu moc nízký, že by zakrněla, nebo to bylo moc daleko ty školy, případně by těch dětí ve třídě bylo moc. Takže jsem sedla k internetu a googlovala, a našla jsem tuhle školu. Líbil se mi ten tutoring, hodně maličká třída, jich je teď ve třídě 8, a vzhledem k jejím obtížím potřebuje ticho a klid na práci, a celkově to vypadalo kamarádsky, jo, ta předchozí škola, tam byla i šikana a tak, a vedení školy dělalo velký problémy těhle těm dětem, který mají nějaký zvláštnosti, no. A paní učitelka nám na rovinu řekla, že ona si Aničku do té páté třídy ochrání, ale pak už to může být problém. A ten ředitel byl divnej, bral těm dětem vybavení ze třídy, do výročních zpráv psal, že tam na škole nemá žádný děti s dyslexií a podobně, což mi přišlo divný. Takže to byl ten důvod.

T: Takže jste vysloveně hledala školu, která by byla menší, aby to prostě bylo pro dceru příjemnější, a pak jste úplně náhodou našla tuhle školu.

R: Přesně, úplně náhodou, a hned mi to padlo do oka. Celkově mě zaujala, že ta škola je jiná, než školy bejvaj, přiznám se, že se mi hrozně líbí ty uniformy, taková hloupost, jo, ale moc se mi to líbilo (smích). My jsme s Aničkou to oblečení dost řešily, bylo to časté téma neshody, co si jako obleče nebo neobleče, takže takhle je ráno o problém miň. Ten tutoring byl zajímavěj, ale asi bych řekla, že nebyl klíčovej při mým rozhodování, ale určitě se mi moc líbila Etika, že jsem si říkala, žese tam určitě bude i líp řešit a miň vyskytovat šikana, rozdily mezi dětma. Došlo mi, že celkově se tam setřou rozdily mezi dětma více chytřejma a miň, nadanejma a miň... Takže prostě ta škola má ty uniformy, aby se setřely rozdily sociální, tak sjem si říkala, že to bude pomáhat celkově. A moc sa mi líbí individuální přístup, což zabezpečuje ten tutoring například.

T: Jasně. A ten individuální přístup, jakými nástroji ho škola podle Vás dále naplňuje? Zmínila jste tutoring...

R: Já si myslím, a to vím i od našeho externího pedagoga, že oni se tam šli i podívat na Aničku, takže, ale jo, můj osobní názor byl, když jsem to viděla, už podle toho, že škola měla zájem Aničku vidět na zkoušku, aby kdyby se třeba ukázalo, že mají jako škola vyšší nároky, které ona neunes, že chtějí nadané dítě, tak bych to věděla hned, nebo kdyby nezapadla do skupiny těch dětí, nebo by si nesedla s učitelkou, že by to bylo hned jasné, tak to se mi líbilo. Aby se ty problémy vyřešily, abych hned věděla, na čem jsem. Paní ředitelka nám hned řekne, že si musí Aničku vyzkoušet, protože oni vlastně nevěděli... Že jo, když tam jde nové dítě, oni neví, proč tam to dítě jde, a nakolik silný ty problémy má, jestli je to dítě na zvláštní školu nebo tak... Takže už tohle když mi řekli, že nás berou, že paní učitelka je spokojená s Aničkou, tak jsme si řekla jo, to je dobrý, a kdyby něco nastalo, tak že nebude problém. Ona teď neumí počítat třeba do 100, a vím, že to ta učitelka jako dá, protože ví, do čeho šla, byla na to připravená. Co vím od známých, tak u normálních učitelek je to jinak, ty to strašně řeší, když všechny děti nejsou stejné, že nemají rádi, když musí známkovat jinak, když se musí samy jako nějak víc snažit, protože dítě se specifickými potřebami dá prostě strašně práce, že jo. A je jasné, že ve třídě se 30 dětí na to nemá tolik prostoru.

T: Jakože na normální škole se vyžaduje stejný přístup ke všem, není tam moc prostoru na nějaké uzpůsobení...

R: Jo, přesně. Ale ona ta práce s jinými dětmi, co potřebují víc času, je strašně namáhavá, Já to znám sama, když se učím s Aničkou, nebo s mou neteří, ty mají obě dvě nějaký specifický poruchy... A vím, že je to obrovská zátěž, takže si dovedu představit, že ačkoliv je to třída s 8 dětmi, tak ty poruchy, specifika mohou být natolik vážné, že si s tím ta učitelka neporadí, protože tohle se na škole neučí, že jo, jak s takovými dětmi pracovat, pokud nestudujete speciální pedagogiku.

T: To máte pravdu. Takže Vás jako uklidnilo, že...R: ...že si jí vyzkoušeli, že jí viděli a řekli, že si jí berou. Že i sami měli zájem to zkusit, že ji

nevzali automaticky, a pak nám za rok řekli „nezlobte se, my na to nemáme“. Tím, že ty děti znám, jaký jsou, tak vím, že to upřímně může být fakt jako problém, může to být těžké. A vím, že je to problém i pro některé rodiče, jako to bylo na té původní škole, jo. Rodiče extrémně nadaných dětí, těm vadilo, že jsou tam jako tyhle děti, že je to brzdit. Učitelka si sedala při diktátu k Aničce, aby jí zopakovala ty věty víckrát a vím, že s tím rodiče nesouhlasili a měli s tím problém, že by ta pravidla měly být stejná, jak je možné, že jejich dítě má stejnou známku, jako naše Anička... Byl s tím vysloven problém. Můj bratranec je učitel a zastává filosofii, že dítě s dys nebo jinou poruchou má prostě dostávat 4, protože přece není schopný splnit stejné podmínky jako dítě, které poruchu nemá. Takže jde i to to, že přestože školy to učí jinak, a nejsou to jen učitelky ze starých škol, ale že z mých zkušeností buď ta ochota u učitelek je, nebo není. Poradna napíše zprávu, ta je dost všeobecná, a záleží na učitelce, jak se k tomu postaví. A je dobrý, aby si to učitel vyzkoušel, jak s ním může pracovat, nakolik si sednou. Protože když je to učitel, kterému vysloveně zvedá tlak, když to dítě třeba... Třeba naše Anička, neteř, ta dokáže učitele vytočit, tím, že chroupá mrkev v hodině. Anička

je naštěstí takovej andílek, ta moc nerozčiluj, že nevadí. Je pomalejší, ale neprovokuje... To, že ji chtěli „na zkoušku“ považuju za velké plus. Bála jsem se, aby nebyla z kolektivů neustále odmítaná. A tím, že ji vzali na zkoušku, věřím, že si ji vybrala a řekla, že to zvládne a neřekne nám za čas, že jí tam nechtěj.

T: A jak jste nyní ve škole spokojeni?

R: Já jsem ohromně spokojená. Nesmírně. Já vidím, že to je ideální ve všech směrech. Jako nemám jedinou věc, na kterou bych si mohla stěžovat, Kolektiv dětí úžasnej, i rodiče jsou, řekla bych, v pohodě, tutoring, ten se nám teďka měnil, to bych řekla, že se začíná pokaždý znovu, protože se střídají učitelky. Sotva se seznámíme, tak už odejde a máme novou... Ale řekla bych, že v tuto chvíli ten tutoring není tak důležitěj, protože Anička má asistentku, se kterou komunikujeme jako víc tak jako tak. Což děti bez asistenta nemají, že jo, tam ten tutoring je asi důležitější. Takže asi ten tutor... Anička mi neříká, co si povídá s tím tutorem, nijak mi o tom nepovídá, nejsem schopna z ní dostat informace. A ty tutoringy s rodiči jsou prostě pořád od začátku, takže nejsou moc jako hluboký, no. Ale co si říká ona se svým, to netuším.

T: A zajímalo by Vás to?R: Jo, moc by mě to zajímalo. Na druhou stranu si říkám, že je to asi ten prostor Aničky, kterej ona

tam má a možná nechce mluvit, je to prostě její... Nevím, když se jí vyptávám, tak je tam z její strany, tak ne že by to bylo jako něco nepříjemnýho, ale vidím, že se jí o tom se mnou mluvit nechce. Ale mě jako maku by zajímalo, co jí tutorka říká, ale respektuju to jako jejich věc. Učitelka by mi řekla, kdyby Aničku něco trápilo, ale jinak je to jejich prostor. Nemám strach, ale to víte, že jsem zvědavá (smích).

T: Rozumím. Chápu správně, že se Vám tedy ten tutor teď změnil?

R: Jo, Anna je ve třetí třídě a už máme 3. tutora. Což pak podle mě docela ruší ten dobrej nápad, aby se jeden učitel, co zná to dítě, scházel s rodiči a mohli to řešit. Protože začínat pořád znovu budováním důvěrného vztahu, to je na prd a nefunguje to, jak má. Je to pak spíš o poznacích, co jí ve škole jde a nejde.

T: A co je podle Vás cílem tutoringových setkání s rodiči?

R: No já si myslím, že u nás je to trochu jiný, protože my máme tu asistentku, nebo je to i tím, že... Že by se měly dávat nějaký cíle, abychom věděli, co to... Když jsme nastoupili do té školy, tak ten tutoring byl podle mě nejdůležitější, a když se to pak zaběhlo, tak ta důležitost podle mě opadla, že je to už trochu jedno. Ale ze začátku jsme se díky tomu dozvěděli, jak to vypadá v kolektivu, jak se adaptovala, kde má eventuelně problém, na čem máme pracovat. Že jsme spíš zjišťovali, jak jde ta socializace s těma dětma. Ale přímo informace, jako akademický, ty nám chodily zase od asistentky, jako jak a co jí za předmět nejde nebo tak. Takže my máme asistentku, učitelku a tutora, což je teda hodně lidí, je toho moc, je to fragmentovaný. Možná to dítě, co má asistenta, tak už ten tutoring je jako...To máte 3 lidi, kteří by se o ni měli zajímat, a mám dojem, že jako nejvíc se v ní stejně orientuje ta asistentka, kterou má letos zase novou, a se kterou jsme samozřejmě měli na začátku roku setkání, seznámení, a tak. A já ani nevím, kdo je tutor pro nás, vlastně, s nikým jsme



se letos ještě nesetkali, protože se jí ten tutor během října změnil zase. A loni byla tutorka i asistentka stejnej člověk, zatímco letos to má zvlášť.

T: A jak ten tutoring s Vámi probíhal? Mohla byste mi to, prosím, zkusit popsat?

R: No, to ta tutorka má připravenej notýsek, kde má dvě stránky popsanej, to se na tom prvním setkání představíme, trošku o nás, o Aničce, ona taky o sobě něco, no a potom nám jako řekne něco k Aničce většinou tak dvě stránky, docela dost, to je asi jejich pravidlo, že maj dvě stránky popsanej, protože to měla i ta první tutorka, no a prostě nám něco poví o Aničce, jak jí jako vnímá, jak je na tom s dětma ve škole...

T: A jakým způsobem vnímáte ty postřehy tutorky? Jsou podle Vás přiléhavé, jdou do hloubky, nebo spíše povrchnější?

R: No, minulej rok to určitě šlo do hloubky, tenhle rok tolik ne, protože to bylo čerstvý, zase změna a tak. Ale loni jo, to jsme si s manželem u pár jejích postřehů říkali, že ji jako docela poznali tu naši holku, co se týče jejích projevů a tak. Že to byly postřehy, který podle mě, abyste je mohli udělat, tak toho člověka musíte znát, pozorovat a poznat, že to byly jako konkrétnější věci – například, že se nerada dělí o sladkosti se spolužákama, nebo že si bedlivě hlídá svoje věci, a nerada je půjčuje.

T: A jaké pro Vás tohle sdělení postřehů bylo? Jak jste se v tom cítila?

R: Tak docela příjemný, mně tohle nevadí, jsem zvyklá na to, že mi někdo zkoumá a rozebírá (odmlčí se). V podstatě od školky jsme s manželem věděli, že se to bude rozebírat... Od první třídy, když začalo to kolečko vyšetřování, je od té doby pod drobnohledem... (hlasitě vzdychne). A jsem zvyklá na reakce okolí, a ty reakce ve škole, co nám tahle škola dává, nejsou nepříjemný. Já jsem zvyklá... Že ty reakce jsou někdy jako... Prostě jiný, ale tohle, co nám říká tahle škola, je pro mě fajn.

T: Rozumím tomu tak, že vnímáte ty postřehy jako laskavý, nesoudící?

R: Jo, přesně tak, taková nabídnutí pomoc. A ty reakce, Anička není problematická, ale minulej rok byly ty postřehy co se týče osobnosti, povahy a tak, bylo to jako hodně to, že jsem si říkala, že ta tak krátkou dobu ji poznali jako fakt dobře.

T: Že to jako sedí.

R: Jo jo, právě.

T: A jde se během tutoringu do nějakých témat, která třeba vnímáte, že jsou pro Vás nepříjemná?

Kde je podle Vás ta hranice, co všechno s paní učitelkou, tutorkou chcete řešit? R: Tak co by mohlo být nepříjemný pro někoho třeba je to, což nám nevadilo, protože jsme o tom

věděli, je to, že když děti něco zapomenou, tak Anička má problém se iniciativně přihlásit a vyřešit tu situaci, jako nabídnout. Nebo, ona prostě když je nějaká dobrota, tak se o to nerada dělí, což je u nás velkej problém, tatínek jí furt okřikuje, já mám taky ráda dobroty, a třeba chci ochutnat, a to ona jako nemá ráda, nebo dá jen malinkej kousek, což není moc kamarádský. Takže problém má, být velkorysá a dělit se, no. A tak jsme to začali víc řešit, povídat si o tom s ní, a fakt se to čase zlepšilo, učitelka jí víc chválila, když si toho všimla, a já jsem ji povzbuzovala, že bude oblíbená a že je to hezký když si lidi pomáhají, a že to tak má být. Takže jsem ten poznatek od tutorky vnímala jako

dobřej.

T: A jak myslíte, že to vnímá manžel, ta tutoringová setkání?

R: No toho to nebaví, nejradši by tam nešel (smích). Nechápe moc, k čemu tam on sám je, a tak mu vždycky říkám, že je to přímo v pravidlech školy, že tam musíme chodit společně. Musíme být aktivní rodiče, dneska se to tak podle mě bere, a myslím, že je to dobře, že to tak má být. Jako já nesouhlasím s filosofií rodičů, že škola nemá co mluvit do toho, co je jako doma. Kor dneska to dítě ve škole tráví tolik hodin, že jsem jako ráda, že...Jo, to je další aspekt, co se mi jako líbí, že ta škola má zájem. Že dneska je to dost často jen tak, jakože škola ani nemůže mít zájem, co se děje doma, protože si myslí, že to už ani nespadá do její kompetence, si myslím. No spousta rodičů z mého okolí říká, že děti by neměly mít úkoly vůbec, že jako úkol na víkend je nehoráznost, prostě dávat práci domů se jako podle nich nemá. Což já si nemyslím zase, naopak, já jsem se nikdy nic nenaučila ve škole, musela jsem vždycky makat ještě doma. A kor u Aničky, tam to ve škole je úplně bez šance. No a prostě všechno, co nám tutorka řekla, ty postřehy, tak nic nikdy nebylo podáváný nějak nepříjemně, negativně, jako kritika. Jo, třeba s tím, že se nerada dělí a nerada půjčuje, tak nám to neřekli stylem: „Vaše dítě je zlý a nepůjčuje věci, asi jste ho špatně vychovali“, ale spíš stylem „pracujme na tom, je to problém hodně dětí, pojdme na tom pracovat“.

T: Takže nesoudící způsob, laskavý.

R: Jo.

T: A vnímáte někde svou hranici, kterou byste už se školou řešit nechtěla?

R: No, mě teď nic nenapadá, ani si neumím představit, co by takový téma pro mě mohlo být.

Možná... (přemýšlí). Ne, zatím nic. Nezažila jsem, že by nějak moc vyzvídali, nebo to říkali moc direktivně, mám asi ty hranice dost posunutý, a asi bych řekla, že nejsem tak citlivej rodič, nejsme tak citlivá, v těhle věcech.

T: Takže máte ty hranice jako postavený spíše...

R:... no prostě volnějc, většina témat mi nevadí, ráda si vyslechnu názor učitelky, její návrhy, to, co ona považuje ve výchově důležitý a ráda si nechám v tom přístupu k Aničce poradit. Asi jsem víc empatická k tý učitelce i proto, že jsem přes rok učila angličtinu, že vim, co v tom kolektivu jde a nejde, a chápu, že někdy ty pravidla prostě musí být, přizpůsobit se tomu, a ne jen prosazovat svoje požadavky pro svoje dítě. Aby děti byly vycvičený, že paní učitelka má poslední slovo a tím to prostě končí. Takhle to podle mě ve škole má být, děti se nemají bát, ale musí mít respekt. Já jsem respekt měla a myslím že mi to hodně pomohlo.

T: A kdybyste tedy měla shrnout, co je úkolem tutoringového setkání tutora a rodiče?

R: Přiblížit situaci ve škole, všestranně, akademicky i sociálně, kde to dítě je, jak se chová, a prostě zase jinej úhel pohledu ze strany školy, což je určitě přínosný. Škola může pomoci svými poznatky s výchovou, obě strany se vyslechnou a domluví na postupu, aby z toho dítě mělo největší užitek.

T: Rozumím. Teď se Vás zeptám, jakým způsobem vnímáte program školy „Výchova ke ctinostem“?

R: Dobře (smích). Líbí se mi to.

T: A proč je to podle Vás dobré?

R: Tak pokud je rodina dysfunkční, tak to může pomoci, že to dítě zná ze školy. No já nevím ale vlastně, nakolik může škola ovlivnit vzorce chování, to je spíš otázka filosofická, to já nemůžu soudit, to spíš nějaký odborník.

T: A jak Vy sama to vnímáte?

R: Podle mě něco jde a něco ovlivnit nejde. Myslím, že některý jakoby rysy jsou jako patologický, genetický, když ej tatínek narcisek, tak to dítě to vidí, a ta chvilka v tý škole... Asi záleží i na dítěti, jak se k tomu postaví, ale pokud má možnost vidět ty zdravý vzorce ve škole, tak si myslím, že to jako určitě vliv má, a je to dobře. Že to má alespoň z jedné strany. Je to alespoň šance, aby teoreticky alespoň to, co je dobře a co není, jako zažilo, vědělo.

T: Jak podle Vás ta výuka ke ctnostem probíhá? Jak si to představujete?

R: No, moc o tom nevím, dcera na to vyprávění moc není, jen třeba řekne, že se rozdělila o svačinu, že se učí ctnost kamarádství... Ale hodně málo. Tak nějak vím, o čem to je, z popisu stránky tý školy, takže jsme věděli, do čeho jdeme, že to tam bude, že ty ctnosti se tam učí. Mají i učebnice, takže nějakou představu o tom mám.

T: A vnímáte to tedy jako dobré?

R: Určitě, hrozně se mi to líbí. Z tý školy to jde cejtít všude, kolektiv je dobej, je to podle mě i tímhle zvláštním přístupem k výchově.

T: Zvláštní přístup k výchově – mohla byste mi, prosím, zkusit o tom říci víc?

R: No v podstatě ty ctnosti, který škola učí, jsou křesťanský, takže si myslím, že... Já si myslím, že to je pozitivní, být kamarádskej, hodnej, pořádněj... Neumím si představit, že by nějaký ctnosti někomu vadily, jo, oni jsou dost univerzální. I rodiny, který nejsou nábožensky založený, tak tyhle věci jsou univerzální podle mě, prostě jako společenská norma. A tak nějak myslím, že pokud by rodiče vychovávali dítě tak, aby bylo dravý, tak ty ctnosti dělit se a tak, by pro ně asi nebyly tak podstatný.

T: A vnímáte v této výchově ke ctnostem třeba nějaká rizika?

R: No, určitě tam vidím změny, takže prostě vliv ta škola docela má, což s sebou samozřejmě nese riziko, nebo velkou zodpovědnost tý školy, aby to jako vzala za správný konec... A já u Aničky vidím, že to má účinek, ale u ní je problém, že tomu nerozumí, třeba tý náboženský stránce, není schopna to v tuhle chvíli pochopit jo, to co jim ve škole o tom říkaj. A já sama nemám slova pro to, abych jí to vysvětlila, protože to je hodně abstraktní věc, víra a náboženství... Ona hrozně ráda chodí na mše, ale říká tomu Aleluja a není schopna pochopit, co to je, ačkoliv od dětství chodíme do kostela a tak. Prostě problém pochopení, jo, ona neví, nechápe. Ona si všechno tak nějak přefiltrovává, já mám spíš strach, což ale nesouvisí s tou školou, jo, to je tou její schopností jejího vnímání... A ona tam chodí ráda, takže... Já tam vidím ohromnej vliv školy, ten tam je, a problém je to, že ona tomu nerozumí, opravdu tomu nerozumí. A je pravda, že jednou byl problém, že zalezla u nás doma pod stůl, a byl jako problém, byla smutná, nechápala určité věci, proč dostala za úkol v kostele číst něco jiného, než ostatní děti. A to samý problém s Ježíškem, Mikulášem, Santa

Klausem... Ona těm informací, co jí řekneme, nerozumí. Já ji v tom nebráním, ale občas si říkám jako... Kam ta výchova, když tomu dítě nerozumí, jak to jako to dítě vnímá? Nejde s tím jako nic dělat. Ona vůbec nevím, jak to vnímá, jestli jako pohádku, básničku, pohádku, třeba ten dějepis, jo, jak je to moc reálný, skutečný.

T: Představuji si, že v tom vlastně z Vaší strany musí být velká důvěra, že vlastně jí škola bude formovat tím způsobem, který pro ní bude dobrý...

R: Jo, určitě, určitá nervozita tam z mojí strany jako je, nakolik je jimi ovlivňovaná. Doma se o tom bavíme a zatím mám pocit, že je to všechno hodně všeobecný, fakt jedinej strach mám, jak ona tomu rozumí, jak to bere. Já neumím domyslet... Ani nevím, kam se to její chápání jako ubírá, někdy jsem jako překvapená, co jako řekne, jak ona jako všechno kolem sebe reflektuje, je to často zvláštní...

T: Chápu to správně, že je v tom i obava, jak ona vnímá a rozumí těm věcem, které slyší ve škole?

R: Jo, jo. Třeba když maj náboženství, tak si říkám, nakolik je ona schopna to pochopit, a nakolik se třeba porovnává s těma dětma, které to chápou. Třeba první svatý přijímání, to jsou věci, které podle mě teď nejsou možný u ní, jo... Já vlastně ani nevím, co říkám.

T: Rozumím, že je to obtížné téma, které se možná špatně verbalizuje, dává do slov... Je to dost abstraktní, možná, že se i špatně ptám.

R: Víte co, prostě mám obavu, jak ona pochopí... Třeba konkrétně to náboženství. A... I když jsme jako věřící, a není to něco co by mi vadilo, nebo, že bych nechtěla aby o tom slyšela. Manžel je Američan, takže jeho rodina jsou protestanti, a ona vůbec není schopna pochopit, že jsou různý církve a tak. Moje rodina je naopak velmi katolická, takže tím je to... Jsem z toho jako nervozní, co ona si z toho jako vezme. Trošku nervozita i v tom, že ona je vychovávána tady, vidí obě varianty, katolickou i protestantskou, které spolu třeba i trochu špatně vycházej, že se ty církve moc nemusí, a jednou bude prostě stát před rozhodnutím, jakým směrem se vydat.

T: Je to strach, aby si Anička vybrala sama to, co jí osloví, aby se necítila být někam tlačena? R: Bojím se, aby to nebyl problém ve škole, protože i doma má různý přístupy, není pokřtěná,

protože protestanti se křtí až později, takže jsem si řekla, že teda počkáme, a je vychovávána katolicko – protestantsky. Ale prostě vidím, že ačkoliv je inteligentní, tak žije ve svém světě a není schopna to pochopit tyhle věci. Tak mám obavu, jak to třeba bude v těch vyšších ročnících, nevím, jak moc tam to náboženství půjde do detailu, co když ona to nebude chápat a bude kvůli tomu vystrčena z kolektivu? Že se bude porovnávat s těma dětma? Už teď by strašně chtěla první svaté přijímání, protože to mají spolužačky, ale přitom tomu vůbec nerozumí, nechápe, co to je.

Ale zatím tak jak jsem tu školu poznala, tak si myslím, že by to problém nebyl. Ale určitá nervozita tam je.

T: A chápu správně, že je to nervozita z toho, že to, jak bude Anička starší, bude informací víc, víc si uvědomí, že jsou různé církve, máma to má jinak, táta, ve škole se to učí podle jiné, tak máte obavy, že by mohl nastat problém tím, že tam zůstane v nějaké změnit informací a bude zmatená?

R: Jo, že nebude chápat nic, bude v tom mít maglajz. Otázka je, nakolik to, i když, ve škole budou

asi soucítí, nebudou se na ní zlobit, že to nechápe, ale rodič chce to dítě ochraňovat, tak se bojím, že to bude problém s dětma, že bude vystrčená. Ta nervozita je hodně nehmatatelná, neurčitá, nedovedu jí asi více specifikovat. Bojím se, aby to zvládla v budoucnosti.

T: Ale takže v tom není nervozita z toho, aby z té školy, to učení náboženství z hlediska katolické církve, že by byla příliš tlačena, nebo ovlivňovaná v tomhle směru?

R: Ne, to nemám, spíš se bojím, aby tam třeba neřekla nějaký nesmysl, nebo něco třeba, pobuřujícího, něco jiného, než co by škola učila, aby se pak necítila vykořeněná z kolektivu, nebyla příliš jiná, než ostatní děti a necítila se sama. Ona je ta škola hodně mladá, je to dost experiment, takže nevím, jak to pak vypadá dál, když jsou děti větší, jak ta dynamika vztahů pokračuje. Já když nevím přesně, jak to bude, jak se k tomu postavit, tak mám vždycky strach. Aby se v té spleti informací dokázala najít.

T: Rozumím, dokáží si představit, že to je pro Vás náročný, že Vám to dělá starosti. Myslíte, že byste i tyto obavy mohla sdílet s tutorkou?

R: Jako určitě, ale vzhledem k tomu, že je to dost intimní téma, tak bych to volila až jako poslední možnost. Měla bych asi trochu strach, co když mi řeknou něco nepříjemného, nebo já nevim jako (smích). Ale jinak je mi zatím moc ten tutor příjemnej, přijde mi to hezký, mám k tomu konceptu důvěru.

T: Hm. Má poslední otázka zní, co je podle Vás hlavním úkolem školy? Jak se vymezují její kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte?

R: Tak vzdělávat, v rámci schopnosti dítěte asi, asi nedrtit, když to dítě prostě neví... Nevím, jsem rodič, kterej... Líbí se mi přístup konkrétně u toho Frauze, že jo, ten přístup, že i to dítě, který je nadaný, tak je tlačeny v tom, aby makalo, a dítě, které je zase nadaný...No, někde jinde prostě, tak jakoby že počítá příklady na své úrovni nebo tak. V tom je dobře, že jich je ve třídě jen 8, neumím si představit, že by se tenhle přístup dal použít v normální třídě se 30 dětma. Jako myslím si, že je dobrý, aby ty děti naučily, připravili je do budoucna, tak aby je ve škole učili pracovat v týmu, pomáhat si, rozdělit se... Takže asi i jako týmový schopnosti práce ve vzdělávání. No, takže vzdělávat, já nevím co ještě...A jo vlastně, i ty osobnostní chyby opravovat na těch dětech, učit je k nějaký práci, že musí pracovat, přizpůsobit se do jisté míry pravidlům, autoritám. I ta výchova obecně, no.

T: A jak vnímáte ty hranice školy, co už podle Vás není v její kompetenci? Třeba právě v té oblasti výchovy?

R: No, mě asi jako nic nevádí, i kdyby mi třeba říkali, že mám dětem dávat jiné svačiny, nebo že bychom měli s dcerou víc chodit do přírody, pro mě by to byly dost přínosný informace a byla bych za ně ráda. Co vím od svých vrstevníků, ostatních maminek, tak vím, že jsem v tomhle směru dost otevřená a spíš asi výjimka, ale já fakt neberu jako něco blbého, když mi učitelka řekne, že má dítě nezdravou svačinu, že by bylo lepší jí dávat víc zeleniny nebo ovoce. Třeba moje sestra, ta jako je hodně háklivá na nějaký připomínky od učitelky vůči svojí výchově nebo tak. Takže když paní učitelka napíše, je potřeba udělat tohle tamto, tak to beru jako dobrý, jako zprávu pro sebe. Podle

mě by učitelky měly být přísný i na nás rodiče. Protože mi třeba máme, jo je to trochu jiný, ale my máme přísnou logopedku a je to hrozně důležitý, protože mám vždycky vítr tam jít, kor třeba nepřípravená, a pak hrozně hodnou speciální pedagožku, a hodně to flákáme, což není dobrý. Pro mě je to motivace i v tomhle tom, abych věděla, co se po mě chce, jak moc to hoří. Mě by to neurazilo, spíš bych si řekla, že je kdybych byla učitelka, tak bych taky byla ráda, že můžu takovou zpětnou vazbu poskytnout. Ta zpětná vazba od učitelek mi nevádí, pokud to není ve zlým, asi by mi vadilo, kdyby to bylo jakoby hodně kriticky podaný, ale dokud je to jakoby... Prostě je to o podání, pokud by to bylo soudící, tak by mi to bylo hodně nepříjemný a ne že bych si tonevzala k srdci, ale narušilo by to mou důvěru. Teď se totiž cítím dobře v tom prostředí, jak je to nastavený, mám v tom důvěru, že mě nikdo nesoudí, i když mi třeba dává nějakou negativnější zpětnou vazbu.

T: Rozumím, je to pro Vás bezpečný prostor.

R: Jo jo, mám k nim důvěru, vim, že se na ně můžu obrátit a nebudou mě soudit. A když vim, že je to pro dobro dítěte, tak zvládnou i nějaké výchovné rady. A stejně tak vim, že za nima můžu jít, když by se třeba něco ve škole dělo, co bych chtěla s nima řešit.

T: Jasně. Vnímáte ten vztah s Vámi a školou jako rovnocenný?

R: Ne, to ne. Mám pocit že ta škola je a vždycky byla autorita. Učitelka, ředitelka... To jsou lidi prostě autority, já se u nich cítím jako... Myslim že to tak má bejt. Jako jasně, zároveň jsem klient, že jo, ať už je to soukromá nebo státní škola, že jo, občan je klient, ale přesto by měl bejt autorita. Já to tak vnímám, měla jsem to od malička, asi je to i výchovou, že jo, ale určitě to není jakože já si je platím, nebo že bychom byli rovnocenní, prostě je respektuju a tak. Třeba moje sestra kritizuje učitelky své dcery, a já vidím, že to ta holka jako vnímá a nic si z tý učitelky nedělá. Asi je to i tím, že já mám jako z těch učitelek vítr vždycky, jo. Když neuděláme úkol, nebo Anička přijde s tím, že dostala puntík, tak to беру, že jsem já dostala puntík, protože jsem jí to nezkontrolovala já, že jo (smích). Jede problém je, že já nevím, co se týče, jakou maj ty děti zodpovědnost samy za sebe, jo. Já teď u toho dítěte, kterému už bude 9, tak se snažim k tomu přistupovat tak, že je to její starost, musim ji už nechat ty věci dělat samostatněji, aby za ně přebírala zodpovědnost. Nezkontroluje si tašku, tak je to její problém. A mám pocit, že těma negativníma situacema, že se bude cítit špatně a tak, že se prostě naučí. Ale nevím, jak to třeba může vypadat ve škole, že přijde a něco nemá, že je to možná pro ní problém v kolektivu. Což je, teď mě napadá, dobrej nápad, co řešit s tutorkou, zeptat se jí, jak moc nechávat zodpovědnost na ní, alespoň v těch malých úkolech... To je otázka, nakolik mám puntík já, a nakolik má puntík ona. V první třídě je to jasný, ale ve třetí? To se schválně zeptám.

T: Takže respektujete školu, její pravidla, stanoviska, rady a postupy ve vztahu k Aničce?

R: Jo, prostě já jsem ráda, že tahle škola i se snaží jako o výchovu, že jsme na to dítě 2 – rodina a škola, nelezí to jen na mně. Vždyť učitelky maj zkušenosti, ráda si nechám, jak jsme už říkala, poradit, protože věřim, že to myslí dobře a je to pro dobro toho dítěte. Podle mě tam rodiče své dětidávaj právě proto, že tahle škola není uzavřená, odučí a šlus, ale že se snaží jít dál, diskutovat s

rodiči a směřovat to.

T: Rozumím. Je ještě něco, co byste ráda doplnila?

R: Ani ne, díky.

T: Tak Vám děkuji za rozhovor.

## **Rozhovor s Jiřím**

T: Tak, má první otázka zní, jakým způsobem jste se rozhodovali, když jste vybírali školu?

R: Tak my jsme přešli sem na školu až v polovině druhé třídy, normálně jsme začali hodně pečlivě vybírat, protože malé měla ze školky z poradny posudek, že je emocionálně křehká, a tak vývojově prostě pozadu, co se týče emocionálně a tak, prostě hodně křehká a dětská. Takže jsme vybírali ty školy velmi pečlivě, vytypovali jsme si 3, který jsme si vyzkoušeli, šli na zápis, a nakonec jsme si vybrali tu, která byla nejbliž u nás, protože všechny vyšly tak nějak, že jsou jako dobrý, v jednu to teda bylo velký fiasko, kde byli strašně nepříjemný, i jako na nás na rodiče, a před dcerou mluvili o ní, ona u toho byla, i třeba negativní poznatky, postřehy, což se mi dost nelíbilo. Říkala jsem si, že ten přístup k dětem bude asi z jejich strany hodně tvrděj, hodně na výkon, což se mi nezdálo jako dobrý, že je to tam dost soutěživý. No a tak jsme šli tam, kam jako spádově patříme, byly tam děti ze školky, a pak ředitel mi říkal, že nám najde, že jí dá do třídy k paní učitelce, která ví, že bude jako dobrá. No a z počátku to bylo dobrý, jenže za nějakou dobu nám paní učitelka řekla, že vidí u Aničky nějaké vývojové obtíže, že jí třeba nerozumí a tak, a že jako jí tam klidně můžem nechat, ale že si myslí, že míň dětí by bylo líp pro ní. Takže nám pomáhala i hledat vhodnou školu, ale všechny, co našla, to byly státní školy, ale že býval i v těch Montessori a tak, ale to jsem si říkala, že by ty nároky na Aničku byly bu moc nízký, že by zakrněla, nebo to bylo moc daleko ty školy, případně by těch dětí ve třídě bylo moc. Takže jsem sedla k internetu a googlovala, a našla jsem tuhle školu. Líbil se mi ten tutoring, hodně maličká třída, jich je teď ve třídě 8, a vzhledem k jejím obtížím potřebuje ticho a klid na práci, a celkově to vypadalo kamarádsky, jo, ta předchozí škola, tam byla i šikana a tak, a vedení školy dělalo velký problémy těhle těm dětem, který mají nějaký zvláštnosti, no. A paní učitelka nám na rovinu řekla, že ona si Aničku do té páté třídy ochrání, ale pak už to může být problém. A ten ředitel byl divnej, bral těm dětem vybavení ze třídy, do výročních zpráv psal, že tam na škole nemá žádný děti s dyslexií a podobně, což mi přišlo divný. Takže to byl ten důvod.

T: Takže jste vysloveně hledala školu, která by byla menší, aby to prostě bylo pro dceru příjemnější, a pak jste úplně náhodou našla tuhle školu.

R: Přesně, úplně náhodou, a hned mi to padlo do oka. Celkově mě zaujala, že ta škola je jiná, než školy bejvaj, přiznám se, že se mi hrozně líbí ty uniformy, taková hloupost, jo, ale moc se mi to líbilo (smích). My jsme s Aničkou to oblečení dost řešily, bylo to časté téma neshody, co si jako obleče nebo neobleče, takže takhle je ráno o problém míň. Ten tutoring byl zajímavěj, ale asi bych řekla, že nebyl klíčovej při mým rozhodování, ale určitě se mi moc líbila Etika, že jsem si říkala, že se tam určitě bude i líp řešit a míň vyskytovat šikana, rozdíl mezi dětma. Došlo mi, že celkově se

tam setřou rozdíly mezi dětma více chytřejma a miň, nadanejma a miň... Takže prostě ta škola má ty uniformy, aby se setřely rozdíly sociální, tak sjem si říkala, že to bude pomáhat celkově. A moc sa mi líbí individuální přístup, což zabezpečuje ten tutoring například.

T: Jasně. A ten individuální přístup, jakými nástroji ho škola podle Vás dále naplňuje? Zmínila jste tutoring...

R: Já si myslím, a to vim i od našeho externího pedagoga, že oni se tam šli i podívat na Aničku, takže, ale jo, můj osobní názor byl, když jsem to viděla, už podle toho, že škola měla zájem Aničku vidět na zkoušku, aby kdyby se třeba ukázalo, že mají jako škola vyšší nároky, které ona neunes, že chtěj nadaný dítě, tak bych to věděla hned, nebo kdyby nezapadla do skupiny těch dětí, nebo by si nesedla s učitelkou, že by to bylo hned jasný, tak to se mi líbilo. Aby se ty problémy vyřešily, abych hned věděla, na čem jsem. Paní ředitelka nám hned řekne, že si musí Aničku vyzkoušet, protože oni vlastně nevěděli... Že jo, když tam jde nový dítě, oni neví, proč tam to dítě jde, a nakolik silný ty problémy má, jestli je to dítě na zvláštní školu nebo tak... Takže už tohle když mi řekli, že nás berou, že paní učitelka je spokojená s Aničkou, tak jsme si řekla jo, to je dobrý, a kdyby něco nastalo, tak že nebude problém. Ona teď neumí počítat třeba do 100, a vim, že to ta učitelka jako dá, protože ví, do čeho šla, byla na to připravená. Co vim od známých, tak u normálních učitelek je to jinak, ty to strašně řeší, když všechny děti nejsou stejný, že nemaj rádi, když musí známkovat jinak, když se musí samy jako nějak víc snažit, protože dítě se specifickými potřebami dá prostě strašně práce, že jo. A je jasný, že ve třídě se 30 dětma na to nemá tolik prostoru.

T: Jakože na normální škole se vyžaduje stejný přístup ke všem, není tam moc prostoru na nějaké uzpůsobení...

R: Jo, přesně. Ale ona ta práce s jinejma dětma, co potřebujou víc času, je strašně namáhavá, Já to znám sama, když se učim s Aničkou, nebo s mou neteří, ty maj obě dvě nějaký specifický poruchy... A vim, že je to obrovská zátěž, takže si dovedu představit, že ačkoliv je to třída s 8 dětma, tak ty poruchy, specifika mohou být natolik vážný, že si s tím ta učitelka neporadí, protože tohle se na škole neučí, že jo, jak s takovejma dětma pracovat, pokud nestudujete speciální pedagogiku.

T: To máte pravdu. Takže Vás jako uklidnilo, že...R: ...že si jí vyzkoušeli, že jí viděli a řekli, že si jí berou. Že i sami měli zájem to ozkoušet, že ji

nevzali automaticky, a pak nám za rok řekli „nezlobte se, my na to nemáme“. Tím, že ty děti znám, jaký jsou, tak vim, že to upřímně může být fakt jako problém, může to bejt těžký. A vim, že je to problém i pro některý rodiče, jako to bylo na té původní škole, jo. Rodiče extrémně nadaných dětí, těm vadilo, že jsou tam jako tyhle děti, že je to brzdí. Učitelka si sedala při diktátu k Aničce, aby jí zopakovala ty věty víckrát a vim, že s tím rodiče nesouhlasili a měli s tím problém, že by ta pravidla měly být stejný, jak je možný, že jejich dítě má stejnou známku, jako naše Anička...Byl s tím vysloveně problém. Můj bratranec je učitel a zastává filosofii, že dítě s dys nebo jinou poruchou má prostě dostávat 4, protože přece není schopný splnit stejný podmínky jako dítě, který poruchu nemá.



Takže jde i to to, že přestože školy to učí jinak, a nejsou to jen učitelky ze starý školy, ale že z mých zkušeností buď ta ochota u učitelek je, nebo není. Poradna napíše zprávu, ta je dost všeobecná, a záleží na učitelce, jak se k tomu postaví. A je dobrý, aby si to učitel vyzkoušel, jak s ním může pracovat, nakolik si sednou. Protože když je to učitel, kterému vysloveně zvedá tlak, když to dítě třeba...Třeba naše Anička, neteř, ta dokáže učitele vytočit, tím, že chroupá mrkev v hodině. Anička je naštěstí takovej andílek, ta moc nerozčiluj, že nevadí. Je pomalejší, ale neprovokuje... To, že ji chtěli „na zkoušku“ považuju za velké plus. Bála jsem se, aby nebyla z kolektivů neustále odmítaná. A tím, že ji vzali na zkoušku, věřím, že si ji vybrala a řekla, že to zvládne a neřekne nám za čas, že jí tam nechtěj.

T: A jak jste nyní ve škole spokojeni?

R: Já jsem ohromně spokojená. Nesmírně. Já vidím, že to je ideální ve všech směrech. Jako nemám jedinou věc, na kterou bych si mohla stěžovat, Kolektiv dětí úžasnej, i rodiče jsou, řekla bych, v pohodě, tutoring, ten se nám teďka měnil, to bych řekla, že se začíná pokaždý znovu, protože se střídají učitelky. Sotva se seznámíme, tak už odejde a máme novou... Ale řekla bych, že v tuto chvíli ten tutoring není tak důležitěj, protože Anička má asistentku, se kterou komunikujeme jako víc tak jako tak. Což děti bez asistenta nemají, že jo, tam ten tutoring je asi důležitější. Takže asi ten tutor... Anička mi neříká, co si povídá s tím tutorem, nijak mi o tom nepovídá, nejsem schopna z ní dostat informace. A ty tutoringy s rodiči jsou prostě pořád od začátku, takže nejsou moc jako hluboký, no. Ale co si říká ona se svým, to netuším.

T: A zajímalo by Vás to?R: Jo, moc by mě to zajímalo. Na druhou stranu si říkám, že je to asi ten prostor Aničky, kterej ona

tam má a možná nechce mluvit, je to prostě její... Nevím, když se jí vyptávám, tak je tam z její strany, tak ne že by to bylo jako něco nepříjemnýho, ale vidím, že se jí o tom se mnou mluvit nechce. Ale mě jako maku by zajímalo, co jí tutorka říká, ale respektuju to jako jejich věc. Učitelka by mi řekla, kdyby Aničku něco trápilo, ale jinak je to jejich prostor. Nemám strach, ale to víte, že jsem zvědavá (smích).

T: Rozumím. Chápu správně, že se Vám tedy ten tutor teď změnil?

R: Jo, Anna je ve třetí třídě a už máme 3. tutora. Což pak podle mě docela ruší ten dobrej nápad, aby se jeden učitel, co zná to dítě, scházel s rodiči a mohli to řešit. Protože začínat pořád znovu budováním důvěrného vztahu, to je na prd a nefunguje to, jak má. Je to pak spíš o poznacích, co jí ve škole jde a nejde.

T: A co je podle Vás cílem tutoringových setkání s rodiči?

R: No já si myslím, že u nás je to trochu jiný, protože my máme tu asistentku, nebo je to i tím, že... Že by se měly dávat nějaký cíle, abychom věděli, co to... Když jsme nastoupili do tý školy, tak ten tutoring byl podle mě nejdůležitější, a když se to pak zaběhlo, tak ta důležitost podle mě opadla, že je to už trochu jedno. Ale ze začátku jsme se díky tomu dozvěděli, jak to vypadá v kolektivu, jak se adaptovala, kde má eventuelně problém, na čem máme pracovat. Že jsme spíš zjišťovali, jak jde ta socializace s těma dětma. Ale přímo informace, jako akademický, ty nám chodily zase od

asistentky, jako jak a co jí za předmět nejde nebo tak. Takže my máme asistentku, učitelku a tutora, což je teda hodně lidí, je toho moc, je to fragmentovaný. Možná to dítě, co má asistenta, tak už ten tutoring je jako... To máte 3 lidi, kteří by se o ni měli zajímat, a mám dojem, že jako nejvíc se v ní stejně orientuje ta asistentka, kterou má letos zase novou, a se kterou jsme samozřejmě měli na začátku roku setkání, seznámení, a tak. A já ani nevím, kdo je tutor pro nás, vlastně, s nikým jsme se letos ještě nesetkali, protože se jí ten tutor během října změnil zase. A loni byla tutorka i asistentka stejnej člověk, zatímco letos to má zvlášť.

T: A jak ten tutoring s Vámi probíhal? Mohla byste mi to, prosím, zkusit popsat?

R: No, to ta tutorka má připravenej notýsek, kde má dvě stránky popsaný, to se na tom prvním setkání představíme, trošku o nás, o Aničce, ona taky o sobě něco, no a potom nám jako řekne něco k Aničce většinou tak dvě stránky, docela dost, to je asi jejich pravidlo, že maj dvě stránky popsaný, protože to měla i ta první tutorka, no a prostě nám něco poví o Aničce, jak jí jako vnímá, jak je na tom s dětma ve škole...

T: A jakým způsobem vnímáte ty postřehy tutorky? Jsou podle Vás přiléhavé, jdou do hloubky, nebo spíše povrchnější?

R: No, minulej rok to určitě šlo do hloubky, tenhle rok tolik ne, protože to bylo čerstvý, zase změna a tak. Ale loni jo, to jsme si s manželem u pár jejich postřehů říkali, že ji jako docela poznali tu naši holku, co se týče jejich projevů a tak. Že to byly postřehy, který podle mě, abyste je mohli udělat, tak toho člověka musíte znát, pozorovat a poznat, že to byly jako konkrétnější věci – například, že se nerada dělí o sladkosti se spolužákama, nebo že si bedlivě hlídá svoje věci, a nerada je půjčuje.

T: A jaké pro Vás tohle sdělení postřehů bylo? Jak jste se v tom cítila?

R: Tak docela příjemný, mně tohle nevadí, jsem zvyklá na to, že mi někdo zkoumá a rozebírá (odmlčí se). V podstatě od školky jsme s manželem věděli, že se to bude rozebírat... Od první třídy, když začalo to kolečko vyšetřování, je od té doby pod drobnohledem... (hlasitě vzdychne). A jsem zvyklá na reakce okolí, a ty reakce ve škole, co nám tahle škola dává, nejsou nepříjemný. Já jsem zvyklá... Že ty reakce jsou někdy jako... Prostě jiný, ale tohle, co nám říká tahle škola, je pro mě fajn.

T: Rozumím tomu tak, že vnímáte ty postřehy jako laskavý, nesoudící?

R: Jo, přesně tak, taková nabídnutí pomoci. A ty reakce, Anička není problematická, ale minulej rok byly ty postřehy co se týče osobnosti, povahy a tak, bylo to jako hodně to, že jsem si říkala, že ta tak krátkou dobu ji poznali jako fakt dobře.

T: Že to jako sedí.

R: Jo jo, právě.

T: A jde se během tutoringu do nějakých témat, která třeba vnímáte, že jsou pro Vás nepříjemná?

Kde je podle Vás ta hranice, co všechno s paní učitelkou, tutorkou chcete řešit? R: Tak co by mohlo být nepříjemný pro někoho třeba je to, což nám nevadilo, protože jsme o tom

věděli, je to, že když děti něco zapomenou, tak Anička má problém se iniciativně přihlásit a vyřešit tu situaci, jako nabídnout. Nebo, ona prostě když je nějaká dobrota, tak se o to nerada dělí, což je u

nás velkej problém, tatínek jí furt okřikuje, já mám taky ráda dobroty, a třeba chci ochutnat, a to ona jako nemá ráda, nebo dá jen malinkej kousek, což není moc kamarádský. Takže problém má, být velkorysá a dělit se, no. A tak jsme to začali víc řešit, povídat si o tom s ní, a fakt se to čase zlepšilo, učitelka jí víc chválila, když si toho všimla, a já jsem ji povzbuzovala, že bude oblíbená a že je to hezký když si lidi pomáhají, a že to tak má být. Takže jsem ten poznatek od tutorky vnímala jako dobrej.

T: A jak myslíte, že to vnímá manžel, ta tutoringová setkání?

R: No toho to nebaví, nejradši by tam nešel (smích). Nechápe moc, k čemu tam on sám je, a tak mu vždycky říkám, že je to přímo v pravidlech školy, že tam musíme chodit společně. Musíme bejt aktivní rodiče, dneska se to tak podle mě bere, a myslím, že je to dobře, že to tak má bejt. Jako já nesouhlasím s filosofií rodičů, že škola nemá co mluvit do toho, co je jako doma. Kor dneska to dítě ve škole tráví tolik hodin, že jsem jako ráda, že...Jo, to je další aspekt, co se mi jako líbí, že ta škola má zájem. Že dneska je to dost často jen tak, jakože škola ani nemůže mít zájem, co se děje doma, protože si myslí, že to už ani nespadá do její kompetence, si myslím. No spousta rodičů z mého okolí říká, že děti by neměly mít úkoly vůbec, že jako úkol na víkend je nehoráznost, prostě dávat práci domů se jako podle nich nemá. Což já si nemyslím zase, naopak, já jsem se nikdy nic nenaučila ve škole, musela jsem vždycky makat ještě doma. A kor u Aničky, tam to ve škole je úplně bez šance. No a prostě všechno, co nám tutorka řekla, ty postřehy, tak nic nikdy nebylo podávaný nějak nepříjemně, negativně, jako kritika. Jo, třeba s tím, že se nerada dělí a nerada půjčuje, tak nám to neřekli stylem: „Vaše dítě je zlý a nepůjčuje věci, asi jste ho špatně vychovali“, ale spíš stylem „pracujme na tom, je to problém hodně dětí, pojd'me na tom pracovat“.

T: Takže nesoudící způsob, laskavý.

R: Jo.

T: A vnímáte někde svou hranici, kterou byste už se školou řešit nechtěla?

R: No, mě teď nic nenapadá, ani si neumím představit, co by takový téma pro mě mohlo bejt.

Možná... (přemýšlí). Ne, zatím nic. Nezažila jsem, že by nějak moc vyzvídali, nebo to říkali moc direktivně, mám asi ty hranice dost posunutý, a asi bych řekla, že nejsem tak citlivej rodič, nejsme tak citlivá, v těchle věcech.

T: Takže máte ty hranice jako postavený spíše...

R:... no prostě volnějc, většina témat mi nevadí, ráda si vyslechnu názor učitelky, její návrhy, to, co ona považuje ve výchově důležitý a ráda si nechám v tom přístupu k Aničce poradit. Asi jsem víc empatická k tý učitelce i proto, že jsem přes rok učila angličtinu, že vim, co v tom kolektivu jde a nejde, a chápu, že někdy ty pravidla prostě musí bejt, přizpůsobit se tomu, a ne jen prosazovat svoje požadavky pro svoje dítě. Aby děti byly vycvičený, že paní učitelka má poslední slovo a tím to prostě končí. Takhle to podle mě ve škole má bejt, děti se nemají bát, ale musí mít respekt. Já jsem respekt měla a myslím že mi to hodně pomohlo.

T: A kdybyste tedy měla shrnout, co je úkolem tutoringového setkání tutora a rodiče?

R: Přiblížit situaci ve škole, všestranně, akademicky i sociálně, kde to dítě je, jak se chová, a prostě

zase jiné úhel pohledu ze strany školy, což je určitě přínosný. Škola může pomoci svými poznatky s výchovou, obě strany se vyslechnou a domluví na postupu, aby z toho dítě mělo největší užitek.

T: Rozumím. Teď se Vás zeptám, jakým způsobem vnímáte program školy „Výchova ke ctnostem“?

R: Dobře (smích). Líbí se mi to.

T: A proč je to podle Vás dobré?

R: Tak pokud je rodina dysfunkční, tak to může pomoci, že to dítě zná ze školy. No já nevím ale vlastně, nakolik může škola ovlivnit vzorce chování, to je spíš otázka filosofická, to já nemůžu soudit, to spíš nějaký odborník.

T: A jak Vy sama to vnímáte?

R: Podle mě něco jde a něco ovlivnit nejde. Myslím, že některý jakoby rysy jsou jako patologický, genetický, když ej tatínek narcisek, tak to dítě to vidí, a ta chvilka v té škole... Asi záleží i na dítěti, jak se k tomu postaví, ale pokud má možnost vidět ty zdravý vzorce ve škole, tak si myslím, že to jako určitě vliv má, a je to dobře. Že to má alespoň z jedné strany. Je to alespoň šance, aby teoreticky alespoň to, co je dobře a co není, jako zažilo, vědělo.

T: Jak podle Vás ta výuka ke ctnostem probíhá? Jak si to představujete?

R: No, moc o tom nevím, dcera na to vyprávění moc není, jen třeba řekne, že se rozdělila o svačinu, že se učí ctnost kamarádství... Ale hodně málo. Tak nějak vím, o čem to je, z popisu stránky té školy, takže jsme věděli, do čeho jdeme, že to tam bude, že ty ctnosti se tam učí. Mají i učebnice, takže nějakou představu o tom mám.

T: A vnímáte to tedy jako dobré?

R: Určitě, hrozně se mi to líbí. Z té školy to jde cejtít všude, kolektiv je dobřej, je to podle mě i tímhle zvláštním přístupem k výchově.

T: Zvláštní přístup k výchově – mohla byste mi, prosím, zkusit o tom říci víc?

R: No v podstatě ty ctnosti, který škola učí, jsou křesťanský, takže si myslím, že... Já si myslím, že to je pozitivní, být kamarádskej, hodnej, pořádněj... Neumím si představit, že by nějaký ctnosti někomu vadily, jo, oni jsou dost univerzální. I rodiny, který nejsou nábožensky založený, tak tyhle věci jsou univerzální podle mě, prostě jako společenská norma. A tak nějak myslím, že pokud by rodiče vychovávali dítě tak, aby bylo dravý, tak ty ctnosti dělit se a tak, by pro ně asi nebyly tak podstatný.

T: A vnímáte v této výchově ke ctnostem třeba nějaká rizika?

R: No, určitě tam vidím změny, takže prostě vliv ta škola docela má, což s sebou samozřejmě nese riziko, nebo velkou zodpovědnost té školy, aby to jako vzala za správný konec... A já u Aničky vidím, že to má účinek, ale u ní je problém, že tomu nerozumí, třeba té náboženský stránce, není schopna to v tuhle chvíli pochopit jo, to co jim ve škole o tom říkaj. A já sama nemám slova pro to, abych jí to vysvětlila, protože to je hodně abstraktní věc, víra a náboženství... Ona hrozně ráda chodí na mše, ale říká tomu Aleluja a není schopna pochopit, co to je, ačkoliv od dětství chodíme do kostela a tak. Prostě problém pochopení, jo, ona neví, nechápe. Ona si všechno tak nějak

přefiltrovává, já mám spíš strach, což ale nesouvisí s tou školou, jo, to je tou její schopností jejího vnímání... A ona tam chodí ráda, takže... Já tam vidím ohromnej vliv školy, ten tam je, a problém je to, že ona tomu nerozumí, opravdu tomu nerozumí. A je pravda, že jednou byl problém, že zalezla u nás doma pod stůl, a byl jako problém, byla smutná, nechápala určité věci, proč dostala za úkol v kostele číst něco jiného, než ostatní děti. A to samý problém s Ježíškem, Mikulášem, Santa Klausem... Ona těm informací, co jí řekneme, nerozumí. Já ji v tom nebráním, ale občas si říkám jako... Kam ta výchova, když tomu dítě nerozumí, jak to jako to dítě vnímá? Nejde s tím jako nic dělat. Ona vůbec nevím, jak to vnímá, jestli jako pohádku, básničku, pohádku, třeba ten dějepis, jo, jak je to moc reálný, skutečný.

T: Představuji si, že v tom vlastně z Vaší strany musí být veliká důvěra, že vlastně jí škola bude formovat tím způsobem, který pro ní bude dobrý...

R: Jo, určitě, určitá nervozita tam z mojí strany jako je, nakolik je jimi ovlivňovaná. Doma se o tom bavíme a zatím mám pocit, že je to všechno hodně všeobecný, fakt jedinej strach mám, jak ona tomu rozumí, jak to bere. Já neumím domyslet... Ani nevím, kam se to její chápání jako ubírá, někdy jsem jako překvapená, co jako řekne, jak ona jako všechno kolem sebe reflektuje, je to často zvláštní...

T: Chápu to správně, že je v tom i obava, jak ona vnímá a rozumí těm věcem, které slyší ve škole?

R: Jo, jo. Třeba když maj náboženství, tak si říkám, nakolik je ona schopna to pochopit, a nakolik se třeba porovnává s těma dětma, které to chápou. Třeba první svatý přijímání, to jsou věci, které podle mě teď nejsou možný u ní, jo... Já vlastně ani nevím, co říkám.

T: Rozumím, že je to obtížné téma, které se možná špatně verbalizuje, dává do slov... Je to dost abstraktní, možná, že se i špatně ptám.

R: Víte co, prostě mám obavu, jak ona pochopí... Třeba konkrétně to náboženství. A... I když jsme jako věřící, a není to něco co by mi vadilo, nebo, že bych nechtěla aby o tom slyšela. Manžel je Američan, takže jeho rodina jsou protestanti, a ona vůbec není schopna pochopit, že jsou různý církve a tak. Moje rodina je naopak velmi katolická, takže tím je to... Jsem z toho jako nervozní, co ona si z toho jako vezme. Trošku nervozita i v tom, že ona je vychovávána tady, vidí obě varianty, katolickou i protestantskou, které spolu třeba i trochu špatně vycházej, že se ty církve moc nemusí, a jednou bude prostě stát před rozhodnutím, jakým směrem se vydat.

T: Je to strach, aby si Anička vybrala sama to, co jí osloví, aby se necítila být někam tlačena? R: Bojím se, aby to nebyl problém ve škole, protože i doma má různý přístupy, není pokřtěná,

protože protestanti se křtí až později, takže jsem si řekla, že teda počkáme, a je vychovávána katolicko – protestantsky. Ale prostě vidím, že ačkoliv je inteligentní, tak žije ve svém světě a není schopna to pochopit tyhle věci. Tak mám obavu, jak to třeba bude v těch vyšších ročnících, nevím, jak moc tam to náboženství půjde do detailu, co když ona to nebude chápat a bude kvůli tomu vystrčena z kolektivu? Že se bude porovnávat s těma dětma? Už teď by strašně chtěla první svaté přijímání, protože to mají spolužačky, ale přitom tomu vůbec nerozumí, nechápe, co to je.

Ale zatím tak jak jsem tu školu poznala, tak si myslím, že by to problém nebyl. Ale určitá nervozita

tam je.

T: A chápu správně, že je to nervozita z toho, že to, jak bude Anička starší, bude informací víc, víc si uvědomí, že jsou různé církve, máma to má jinak, táta, ve škole se to učí podle jiné, tak máte obavy, že by mohl nastat problém tím, že tam zůstane v nějaké změnit informací a bude zmatená?

R: Jo, že nebude chápat nic, bude v tom mít maglajz. Otázka je, nakolik to, i když, ve škole budou asi soucítí, nebudou se na ní zlobit, že to nechápe, ale rodič chce to dítě ochraňovat, tak se bojím, že to bude problém s dětma, že bude vystrčená. Ta nervozita je hodně nehmatatelná, neurčitá, nedovedu jí asi více specifikovat. Bojím se, aby to zvládla v budoucnosti.

T: Ale takže v tom není nervozita z toho, aby z té školy, to učení náboženství z hlediska katolické církve, že by byla příliš tlačena, nebo ovlivňovaná v tomhle směru?

R: Ne, to nemám, spíš se bojím, aby tam třeba neřekla nějaký nesmysl, nebo něco třeba, pobuřujícího, něco jiného, než co by škola učila, aby se pak necítila vykořeněná z kolektivu, nebyla příliš jiná, než ostatní děti a necítila se sama. Ona je ta škola hodně mladá, je to dost experiment, takže nevím, jak to pak vypadá dál, když jsou děti větší, jak ta dynamika vztahů pokračuje. Já když nevím přesně, jak to bude, jak se k tomu postavit, tak mám vždycky strach. Aby se v té spleti informací dokázala najít.

T: Rozumím, dokážu si představit, že to je pro Vás náročný, že Vám to dělá starosti. Myslíte, že byste i tyto obavy mohla sdílet s tutorkou?

R: Jako určitě, ale vzhledem k tomu, že je to dost intimní téma, tak bych to volila až jako poslední možnost. Měla bych asi trochu strach, co když mi řeknou něco nepříjemného, nebo já nevim jako (smích). Ale jinak je mi zatím moc ten tutor příjemnej, přijde mi to hezký, mám k tomu konceptu důvěru.

T: Hm. Má poslední otázka zní, co je podle Vás hlavním úkolem školy? Jak se vymezují její kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte?

R: Tak vzdělávat, v rámci schopnosti dítěte asi, asi nedrtiti, když to dítě prostě neví... Nevím, jsem rodič, ktorej... Líbí se mi přístup konkrétně u toho Frauze, že jo, ten přístup, že i to dítě, který je nadaný, tak je tlačeny v tom, aby makalo, a dítě, které je zase nadaný...No, někde jinde prostě, tak jakoby že počítá příklady na své úrovni nebo tak. V tom je dobře, že jich je ve třídě jen 8, neumím si představit, že by se tenhle přístup dal použít v normální třídě se 30 dětma. Jako myslím si, že je dobrý, aby ty děti naučily, připravili je do budoucna, tak aby je ve škole učili pracovat v týmu, pomáhat si, rozdělit se... Takže asi i jako týmový schopnosti práce ve vzdělávání. No, takže vzdělávat, já nevím co ještě...A jo vlastně, i ty osobnostní chyby opravovat na těch dětech, učit je k nějaký práci, že musí pracovat, přizpůsobit se do jisté míry pravidlům, autoritám. I ta výchova obecně, no.

T: A jak vnímáte ty hranice školy, co už podle Vás není v její kompetenci? Třeba právě v té oblasti výchovy?

R: No, mě asi jako nic nevádí, i kdyby mi třeba říkali, že mám dětem dávat jiné svačiny, nebo že bychom měli s dcerou víc chodit do přírody, pro mě by to byly dost přínosný informace a byla bych

za ně ráda. Co vím od svých vrstevníků, ostatních maminek, tak vím, že jsem v tomhle směru dost otevřená a spíš asi výjimka, ale já fakt neberu jako něco blbého, když mi učitelka řekne, že má dítě nezdravou svačinu, že by bylo lepší jí dávat víc zeleniny nebo ovoce. Třeba moje sestra, ta jako je hodně háklivá na nějaký připomínky od učitelky vůči svojí výchově nebo tak. Takže když paní učitelka napíše, je potřeba udělat tohle tamto, tak to beru jako dobrý, jako zprávu pro sebe. Podle mě by učitelky měly být přísný i na nás rodiče. Protože mi třeba máme, jo je to trochu jiný, ale my máme přísnou logopedku a je to hrozně důležitý, protože mám vždycky vítr tam jít, kor třeba nepřípravená, a pak hrozně hodnou speciální pedagožku, a hodně to flákáme, což není dobrý. Pro mě je to motivace i v tomhle tom, abych věděla, co se po mě chce, jak moc to hoří. Mě by to neurazilo, spíš bych si řekla, že je kdybych byla učitelka, tak bych taky byla ráda, že můžu takovou zpětnou vazbu poskytnout. Ta zpětná vazba od učitelek mi nevadí, pokud to není ve zlým, asi by mi vadilo, kdyby to bylo jakoby hodně kriticky podaný, ale dokud je to jakoby... Prostě je to o podání, pokud by to bylo soudící, tak by mi to bylo hodně nepříjemný a ne že bych si tonevzala k srdci, ale narušilo by to mou důvěru. Teď se totiž cítím dobře v tom prostředí, jak je to nastavený, mám v tom důvěru, že mě nikdo nesoudí, i když mi třeba dává nějakou negativnější zpětnou vazbu.

T: Rozumím, je to pro Vás bezpečný prostor.

R: Jo jo, mám k nim důvěru, vím, že se na ně můžu obrátit a nebudou mě soudit. A když vím, že je to pro dobro dítěte, tak zvládnou i nějaké výchovné rady. A stejně tak vím, že za nima můžu jít, když by se třeba něco ve škole dělo, co bych chtěla s nima řešit.

T: Jasně. Vnímáte ten vztah s Vámi a školou jako rovnocenný?

R: Ne, to ne. Mám pocit že ta škola je a vždycky byla autorita. Učitelka, ředitelka... To jsou lidi prostě autority, já se u nich cítím jako... Myslim že to tak má bejt. Jako jasně, zároveň jsem klient, že jo, ať už je to soukromá nebo státní škola, že jo, občan je klient, ale přesto by měl bejt autorita. Já to tak vnímám, měla jsem to od malička, asi je to i výchovou, že jo, ale určitě to není jakože já si je platím, nebo že bychom byli rovnocenní, prostě je respektuju a tak. Třeba moje sestra kritizuje učitelky své dcery, a já vidím, že to ta holka jako vnímá a nic si z tý učitelky nedělá. Asi je to i tím, že já mám jako z těch učitelek vítr vždycky, jo. Když neuděláme úkol, nebo Anička přijde s tím, že dostala puntík, tak to beru, že jsem já dostala puntík, protože jsem jí to nezkontrolovala já, že jo (smích). Jede problém je, že já nevím, co se týče, jakou maj ty děti zodpovědnost samy za sebe, jo. Já teď u toho dítěte, kterému už bude 9, tak se snažim k tomu přistupovat tak, že je to její starost, musim ji už nechat ty věci dělat samostatněji, aby za ně přebírala zodpovědnost. Nezkontroluje si tašku, tak je to její problém. A mám pocit, že těma negativníma situacema, že se bude cítit špatně a tak, že se prostě naučí. Ale nevím, jak to třeba může vypadat ve škole, že přijde a něco nemá, že je to možná pro ní problém v kolektivu. Což je, teď mě napadá, dobrej nápad, co řešit s tutorkou, zeptat se jí, jak moc nechávat zodpovědnost na ní, alespoň v těch malých úkolech... To je otázka, nakolik mám puntík já, a nakolik má puntík ona. V první třídě je to jasný, ale ve třetí? To se schválně zeptám.

T: Takže respektujete školu, její pravidla, stanoviska, rady a postupy ve vztahu k Aničce?

R: Jo, prostě já jsem ráda, že tahle škola i se snaží jako o výchovu, že jsme na to dítě 2 – rodina a škola, neleží to jen na mně. Vždyť učitelky maj zkušenosti, ráda si nechám, jak jsme už říkala, poradit, protože věřím, že to myslí dobře a je to pro dobro toho dítěte. Podle mě tam rodiče své děti dávaj právě proto, že tahle škola není uzavřená, odučí a šlus, ale že se snaží jít dál, diskutovat s rodiči a směřovat to.

T: Rozumím. Je ještě něco, co byste ráda doplnila?

R: Ani ne, díky.

T: Tak Vám děkuji za rozhovor.



