

2. kapitola

Vliv rodiny na vzdělávací výsledky dětí

Klára Šed'ová

Rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. Jak uvádí T. Kellaghan (1997, s. 606), liší se tyto dvě instituce ve svých prioritách, požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů. Sdílejí však společný cíl – zajistit optimální vývoj dětí.

Přes všechny rozdílnosti a komunikační bloky mají rodina a škola více styčných bodů, než by se na první pohled mohlo zdát. Geneticky je vznik moderní podoby rodiny zaměřené na dítě spjat s expanzí školní docházky (Aries, 1965), a přestože se na školu postupně přesunula odpovědnost za profesní socializaci dítěte, snaží se rodiče nad školním životem svých dětí udržet maximální kontrolu. Právě školní výsledky totiž dnes rozhodují o životní dráze dětí. Řada empirických výzkumů přitom ukázala, že tyto výsledky nejsou zdaleka závislé jen na inteligenci žáka nebo na charakteristikách navštěvované školy. Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje – zčásti záměrně a promyšleně, zčásti zcela neuvědomovaně – právě rodina.

Tuto skutečnost potvrdila již v šedesátých letech slavná studie amerického sociologa J. Colemana (in Rabušicová, 1995, s.14), která ukázala, že sociální a rodinné zázemí má hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru. Ve své pozdější práci potom Coleman (in Christenson, Anderson, 2002, s. 383) identifikoval školu a rodinu jako dva zdroje dvou různých druhů vstupů do socializačního procesu. Škola v tomto pojetí produkuje příležitosti, požadavky a odměny, rodina produkuje postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přenáší z domova do školy. Rodina tak podle Colemana vytváří stavební kameny, z nichž je možno budovat učení ve škole.

Že mohou podobné závěry platit i pro české prostředí, naznačil již koncem 60. let průzkum prováděný na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. M. Jerhotová (in Průcha, 2003) shledala významné rozdíly v prospěchu mezi dětmi dělníků a dětmi úředníků a inteligence. Prokázala, že platí vztah mezi úrovní vzdělání rodičů a průměrným prospěchem jejich dětí.

V současných výzkumech – zahraničních i domácích – je vliv rodiny na školní výsledky nahlížen z mnoha různých úhlů. J. Saha (1997, s. 587) k tomu poznamenává, že ať

už se tyto studie zaměřují na socioekonomický status domácnosti, rodičovské hodnoty a domácí kulturu, vztahy mezi rodinou a školou či zapojením rodiny do širších sociálních sítí, vliv rodiny na školu – ať už pozitivní nebo negativní – lze jen stěží plně docenit.

V této kapitole bychom proto chtěli nastínit některé ze způsobů, jimiž je vliv rodinného zázemí na školní výsledky dětí v pedagogickém myšlení tematizován.

Socioekonomický status rodiny

Socioekonomický status rodiny (dále jen SES) je proměnnou, která je ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům zkoumána pravděpodobně nejčastěji. Kvantitativní analýzy opakovaně potvrzují, že je pozitivně spjat se školní úspěšností. Vzhledem k tomu, že SES je obvykle konstruován na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profesního statusu, lze tento nálezný vyjádřit jednoduše: čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti, čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší pozici budou pravděpodobně zaujímat jejich děti. Stejně nadané děti pocházející z různých rodin, tak dosáhnou různých vzdělávacích výsledků. Z metaanalýzy řady výzkumů provedené Kellaghanem (1997) vyplývá, že SES je dále spojen také s tím, na jaké úrovni dítě ukončí své vzdělávání. Kromě toho v zemích, kde existují různé typy středních škol, mají děti s vyšším SES tendenci vstupovat do elitních škol (gymnází), zatímco děti s nižším SES se vzdělávají na školách technického, profesně a prakticky orientovaného charakteru.

U nás se vzdělanostní reprodukci zabýval na počátku 90. let především P. Matějů. Ve svých výzkumech dospěl k závěru, že pro vzdělanostní aspirace – a potažmo pro dosaženou vzdělanostní úroveň dítěte – je rozhodující především vzdělání rodičů, zvláště matky (Matějů, Řeháková, 1992).

Na jeho práci navázala M. Rabušicová (1995), která se na základě empirického šetření na vzorku žáků brněnských ZŠ a víceletých gymnázií pokusila sestavit model faktorů, které ovlivňují výsledky dítěte ve škole i jeho vzdělávací dráhu. „Z charakteristik rodiny se podle očekávání ukázal jako relevantní především socioekonomický status rodiny, který ovlivňuje jak výsledky dítěte ve škole, tak jeho vzdělanostní dráhu. Mimoto SES prokázal vliv také na další rodinné proměnné, konkrétně na péči o dítě a zájem o jeho výsledky.“ (Rabušicová, 1995, s. 105). Vliv SES na výsledky dětí zůstával zachován i při kontrole inteligence: ukázalo se tedy, že stejně nadané děti vyrůstající v různých rodinách dosahují různých výsledků ve škole.

Mezinárodně srovnatelné výsledky přinesl výzkum PISA (Straková a kol, 2002), který ukázal velmi silnou závislost výsledků dětí v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti na charakteristikách rodiny, především na socioekonomickém statusu vyjádřeném na základě zaměstnání rodičů. Z výsledků vyplývá, že čtvrtina žáků s nejnižším SES má oproti svým spolužákům více než dvakrát větší pravděpodobnost, že bude mezi čtvrtinou žáků s nejhoršími výsledky v testech. Mezinárodní srovnání přitom ukazuje, že je Česká republika jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Stejně jako ve výzkumech Matějů se i zde potvrdilo, že je to především vzdělání matky, co predikuje školní úspěšnost.

Podobné nálezy přinesl také český evaluační projekt Kalibro. „Průměrná úspěšnost žáků v testech Kalibro těsně souvisí s dosaženým vzděláním jejich rodičů. Podobně na něm závisí také průměrný prospěch žáků“ (Botlík, Souček, 2002, s.235).

V makropohledu nabízí pro tato tvrzení oporu reprezentativní výzkum sociální mobility uskutečněný na datech z roku 1999 (Tuček, 2003). Autoři konstatují, že pro současnou nejmladší generaci je charakteristická stabilita na úrovni vysokoškolského i maturitního vzdělání (dětí vysokoškoláků se stávají vysokoškoláky a děti maturantů maturanty). Zvláště markantní je autoreprodukce vzdělání u vysokoškoláků dvou nejmladších zkoumaných generací (narození v letech 1962–1971 a 1972–1981). Z mezinárodních srovnání vyplývá, že v míře uzavřenosti vysokoškolského vzdělání, to znamená v omezené možnosti získat vysokoškolské vzdělání pro všechny skupiny vzdělanostního spektra, překonáváme v současnosti většinu západních zemí.

Vedle studií konstatujících vliv rodinného prostředí na vzdělávací šance dítěte existují také práce, které se snaží mechanismy vytvářející tuto souvislost vysvětlit. Mezi nejznámější patří teorie Basila Bernsteina, jenž tvrdí, že nerovnost šancí je způsobena odlišnými způsoby komunikace používanými příslušníky jednotlivých sociálních vrstev (Giddens, 1999, s. 398). Bernstein rozlišuje tzv. „omezený kód“ charakteristický pro děti z nižších vrstev a „rozvinutý kód“, kterým disponují děti ze středních vrstev. Omezený kód spočívá do značné míry na nevyslovených předpokladech, neplnovýznamových slovech. Plně mu lze porozumět jen při znalosti konkrétního kontextu, ve kterém se promluva realizuje. Tento kód používá rovněž střední vrstva (v běžném rozhovoru v rodině, s přáteli), ale ta kromě toho ovládá i kód rozvinutý. Rozvinutý kód je explicitní a univerzální – porozumět mu může každý, umožňuje zobecňovat a abstrahovat. Děti si osvojují kód, kterým se mluví v jejich rodině, ale ve škole je požadován a oceňován kód rozvinutý. Děti z dělnických rodin, které jej neovládají, dosahují proto horších výsledků.

Platnost Bernsteinovy teorie v současném českém prostředí se pokusila I. Knausová (Knausová, 2002) na vzorku 322 žáků šestých tříd ZŠ. Rozborem písemných a ústních projevů žáků ukázala, že také v českém jazyce lze identifikovat rozdíl mezi rozvinutým a omezeným řečovým kódem v souladu s kritérii, která stanovil Bernstein. Výzkum dále ukázal, že žáci disponující rozvinutým kódem dosahují lepších známek v českém jazyce; potvrdila se tedy souvislost mezi řečovým kódem a školní úspěšností. Děti používající rozvinutý kód pocházely častěji ze střední třídy¹, naopak děti používající výhradně kód omezený pocházely byz výjimky z třídy nižší. Knausová tedy konstatuje, že Bernsteinova teorie platí i v našich podmínkách.

Velmi vlivnou se stala také teorie kulturního kapitálu, jejímž autorem je Pierre Bourdieu. Bourdieu tvrdil, že v současné společnosti je to především výchova a kultura, co reprodukuje sociální strukturu (Collins, Thompson, 1997). Ústředním pojmem je v této teorii kapitál – zdroje, které má jednotlivec k dispozici a které určují jeho místo ve struktuře společnosti. Zatímco dříve rodiče předávali svým dětem především kapitál ekonomický, dnes je stále důležitější kapitál sociální (sít' známých lidí, konexe) a především kapitál kulturní. Ten je tvořen třemi složkami: vtělený kulturní kapitál jsou postoje, znalosti, chování; objektivizovaný kulturní kapitál jsou vlastněné kulturní předměty (knihy, obrazy atd.); institucionalizovaný kulturní kapitál jsou doklady o dosaženém formálním vzdělání. Každá sociální vrstva má své vlastní kulturní preference, vkus, postoje, normy chování. Ve škole je však vyžadován kulturní kapitál typický pro dominantní společenskou třídu. Děti z dělnických rodin, které například nechodí s rodiči do divadla či nemají doma přístup k encyklopediím, jsou v takovém prostředí handicapovány. S teorií kulturního kapitálu je spojen také pojem „habitus“, což je způsob pohledu na svět a vlastní místo v něm. Je to představa o vlastním potenciálu a na jejím základě utvořené vzdělávací a profesní aspirace. Součástí habitu nižších tříd je vědomí nízkého kulturního kapitálu a s tím související tendence k sebevylučování z další vzdělávací dráhy (Dumais, 2002). Bourdieovy předpoklady se pokoušela řada výzkumů se střídavými výsledky prokázat empiricky. V USA se jejich potvrzením zdají být například práce DiMaggia (1982), u nás je možné poukázat na některé z dalších výsledků již zmiňovaného projektu PISA, podle nějž byly výsledky žáků v testech pozitivně spjaty jak s kulturním bohatstvím rodiny (výskyt klasické literatury, básnických sbírek a uměleckých děl), tak s kulturními aktivitami žáka (návštěvy muzea, galerií, opery, baletu, koncertů klasické hudby a divadelních představení).

¹ Příslušnost k třídě byla operacionalizována skrze vzdělání matky.

Mechanismy kulturní a vzdělanostní reprodukce se různými způsoby snažili popsat i další autoři – například P. Willis, M.L. Kohn, S. Bowles a H. Gintis (Rabušicová, 1995). U nás je z poslední doby zajímavá práce brněnského sociologa Tomáše Katrňáka (2002), který se prostřednictvím kvalitativního výzkumu pokusil odpovědět na otázku, jak a proč se z dětí dělníků stávají zase dělníci. Porovnával přitom skupinu rodičů – dělníků se skupinou rodičů – vysokoškoláků. Dělnické rodiny podle něj charakterizuje „volný“ vztah ke škole: vzdělávání svých dětí věnují málo času, zájmu i úsilí. Pro volbu školy je rozhodující její vzdálenost od místa bydliště, z vlastní iniciativy ji nenavštěvují. Přípravu do školy i zodpovědnost za výsledky nechávají na dítěti. Naopak rodiny vysokoškoláků se vyznačují vztahem „soudržným“: školu vybírají podle kvality, navštěvují ji, zajímají se o dění v ní a své dítě podporují. Pokud dítě selhává, cítí to jako selhání vlastní. Dalším identifikovaným rozdílem je „materiální strategie“ u dělníků – orientace na vydělávání peněz, která je upřednostňována před dalším studiem – versus „statusová strategie“ u vysokoškoláků – orientace na vzdělání a prestižní status, který nemusí být nutně spjat s množstvím vydělaných peněz. Tyto dvě dichotomie jsou předávány neuvědoměle v rodině a tvoří pak samozřejmá prizmata skrze něž hledí jejich nositelé na svět. Dětem dělníků se pak zdá být přirozené, že nebudou usilovat o vyšší vzdělání, než jaké získali jejich rodiče.

Vliv socioekonomického statusu rodiny na školní výsledky a vzdělávací dráhu dětí je permanentně diskutován už od 60. let minulého století. V USA a v západní Evropě je vnímán velmi silně jako politické téma „rovnosti příležitostí ve vzdělávání“, přičemž se hledají cesty, jak vztah mezi SES a školní kariérou žáka změkčit. Také tímto „praktickým zájmem“ lze vysvětlit početnou řadu empirických i teoretických prací, jež byly tomuto tématu v zahraničí věnovány. U nás zájem o tuto problematiku počíná v devadesátých letech, přesto i zde již existují relevantní výsledky, které se k tomuto tématu vztahují.

Mimoekonomické charakteristiky rodiny

Existuje také řada studií, které se zaměřují na subtilnější charakteristiky rodiny, jež by se daly označit jako „mimoekonomické“. Tyto studie kontrolují případnou souvislost se socioekonomickým statutem, neboť jeho vliv je, jak se opakovaně zjišťuje, velmi silný. Klasikou v tomto „žánru“ jsou studie rodičovské podpory. Bempechat a kol. (in Christenson, Anderson, 2002) zkoumali úspěšné děti pocházející z chudých a etnicky minoritních skupin. Dospěli k závěru, že tyto děti od jejich neúspěšných vrstevníků s podobným sociálním pozadím odlišuje skutečnost, že se rodiče zapojují do jejich vzdělávání, oceňují úspěchy, a co je důležité: případné neúspěchy nesvalují na nedostatek schopností. Dávají tedy svým dětem

motivační podporu, předávají jim poselství o hodnotě vzdělání a o důležitosti úsilí při jeho dosahování, nabízejí jim pomoc při plánování času a diskutují s nimi o vzdělávacích cílech.

M. Sandersová (Sanders, 1998) zkoumala vliv signifikantních dospělých na školní život čtrnáctiletých žáků afroamerického původu. Zjistila, že rodičovská podpora pozitivně ovlivňuje chování dětí ve škole – studenti se lépe chovají, když cítí vnímavost, podporu a povzbuzování ze strany rodičů. Stejně tak má rodičovská podpora kladný vliv na akademické sebepojetí (odhadnutí vlastní studijní potence, stanovení aspirací) a přesvědčení o důležitosti vzdělání. V této studii se neprojevil přímý vliv rodičovské podpory na školní výsledky, avšak ukázal se významný vliv na formování studentových postojů vůči škole, jimiž jsou pak školní výsledky ovlivňovány.

B. Simonsová (Simons, 2001), která analyzovala rozsáhlá data z amerického reprezentativního národního panelu o vzdělávání, ukázala důležitost rodinné diskuse o dalších vzdělávacích plánech dítěte: tam, kde rodiče hovořili na toto téma se svými dětmi, se zlepšil počet dokončených kreditů v matematice a v angličtině. Domácí debatování o důležitosti vzdělání a o dalších vzdělávacích plánech navíc zřetelně přispívalo ke zlepšení chování ve škole a ke zlepšení přípravy do školy. V tomto výzkumu se ukázala ještě jedna zajímavá věc: v rodinách, kde rodiče a děti trávili více času společně, chodily děti lépe připraveny do školy.

Rodinnou kulturou a mírou její korespondence s kulturou školní se zabývala ve své semietnografické studii například L. Brokerová (Broker, 1999). Vzorek tvořily děti z přípravné třídy jedné britské městské školy, přičemž polovina z nich byla bangladéšského původu. Odlišnosti důležité pro zapojování dětí do školy nalezla autorka v celé řadě aspektů domácího života. Zatímco anglické rodiny zdůrazňují rutinní časová schémata (vstávání, jídlo a spaní v určitou hodinu), bangladéšské rodiny distribuují jídlo a odpočinek podle momentální potřeby. Anglické domy mají jasně funkčně segmentované prostory (jídlna, ložnice ...), bangladéšské domy fungují jako jednolitý flexibilní životní prostor. Vzhledem k tomu, že britská škola je postavená na dodržování časových a prostorových schémat (pevný začátek vyučování, rozvrh hodin, zasedací pořádek) byl pro anglické děti vstup do školy v tomto ohledu mnohem snazší než pro děti bangladéšské. Zajímavou diferencí nalezla autorka také v oblasti jazykového chování. Zatímco anglické rodiny zdůrazňují důležitost aktivního mluvení a samostatnou komunikaci považují za známku inteligence, Bangladéšané zdůrazňují důležitost naslouchání a pamatování. Britská škola vyžadující aktivní řečové výkony tak v tomto směru favorizuje děti anglického původu.

Davé (in Kellaghan, 1997, s. 610) zdůrazňuje důležitost charakteristik založených na interakci mezi členy rodiny. Mezi takové charakteristiky, které ovlivňují školní úspěšnost,

podle něj patří: (1) tlak na úspěšnost – rodičovské aspirace a očekávání; (2) jazyk – příležitosti pro rozvoj různých úrovní jazykového vyjadřování; (3) akademické vedení – dostupnost a kvalita pomoci s prací do školy; (4) aktivita rodiny – množství rodinných volnočasových aktivit nesouvisejících přímo se školou; (5) intelektualizovanost – vytváření příležitostí pro děti k přemýšlení a rozvoji představitosti při denních aktivitách; (6) pracovní návyky – důraz na pravidelnost v organizaci prostoru a času.

Christenson a Anderson (2002) uvádějí, že řada studií vyzdvihuje především důležitost toho, zda dítě dostává konzistentní sdělení (o hodnotě vzdělání, procesu učení, o jeho podmínkách, o nutnosti vynaložit úsilí tváří v tvář překážkám) ze strany rodiny i školy. Podstatné tedy je, jak rodiče dokáží proniknout do školního života dítěte a osvojit si jazyk školy. Zde se již dostáváme na půdu tématu spolupráce rodiny a školy, které bude podrobněji diskutováno v dalším oddíle.

Mimoekonomické charakteristiky rodiny nejsou tak výzkumně pokryty jako otázky socioekonomického statusu. Důvodem je zřejmě mimo jiné jejich obtížná uchopitelnost a konceptualizace. Přesto představují velkou výzvu, neboť například White (in Kellaghan, 1997) prostřednictvím metaanalýzy zjistil, že výzkumy pracující s proměnnými tohoto druhu jsou schopny vysvětlit v průměru 53 % variability školní úspěšnosti. Pro studie vlivu socioekonomického statusu přitom Kellaghan (1997) uvádí jen kolem 10 %.

Uspořádání rodiny – rodinné konfigurace

Školní výsledky jsou spjaty také s uspořádáním rodiny, ve které dítě vyrůstá, konkrétně s její velikostí a s pořadím jeho narození v řadě sourozenců.

Řada studií konstatuje negativní korelaci mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výsledky. Důležité je, že tato negativní korelace zůstává zachována i při kontrole SES a IQ rodičů (Downey, 1995, s. 747) – nelze tedy tvrdit, že je způsobena tím, že mnoho dětí plodí častěji rodiče s nízkým socioekonomickým statusem nebo nízkou inteligencí.

R. B. Zajonc vysvětluje tento vliv prostřednictvím takzvané „intelektuální úrovně“ domácnosti při narození toho kterého dítěte (in Kellaghan, 1997, s. 608). Intelektuální úroveň je definovaná jako průměr momentálních intelektuálních schopností všech členů rodiny. Čím více je tedy v rodině nedospělých dětí, tím je tato celková úroveň nižší.

Alternativním vysvětlením vlivu velikosti rodiny je hypotéza „ředění zdrojů“ (resource dilution). Východiskem této hypotézy je předpoklad, že rodiče disponují omezeným množstvím zdrojů, které mohou investovat do vzdělání svých dětí. Pokud je v rodině přítomno více dětí, je nutno zdroje mezi ně rozdělit. D. B. Downey (1995) tento předpoklad s

úspěchem testoval na reprezentativních datech z amerického panelu o vzdělávání (NELS 88), přičemž počítal jak se zdroji interpersonálními (frekvence hovorů o škole, které rodiče s dítětem vedou, rodičovská očekávání vztahovaná ke vzdělanostní dráze dítěte apod.), tak se zdroji materiálními (peníze našetřené na studium dítěte, vzdělávací předměty v domě apod.). Zjistil, že statistický vztah mezi velikostí rodiny a vzdělávacími výstupy klesá nebo dokonce mizí, když jsou zároveň do výpočtu zahrnuty rodičovské zdroje. Děti z početnějších rodin mají k dispozici prokazatelně méně rodičovských zdrojů, interpersonálních i materiálních, a jejich vzdělávací výsledky jsou horší.

Kromě velikosti rodiny hraje ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům roli také pořadí, ve kterém se dítě narodilo. Hypotézu o tom, že jedináčci a prvorození procházejí vzdělávacím systémem s nejlepšími výsledky, protože je na ně soustředěna největší pozornost a také tlak rodičů, uvedl do sociálních věd již na počátku minulého století psycholog Alfréd Adler (1995). V poslední době se ji snažili empiricky prokázat například R. Travis a V. Kohli (1995), kteří na datech ze vzorku 817 dospělých zkoumali, zda existuje souvislost mezi pořadím narození a počtem let dokončené školní docházky. Tento předpoklad se potvrdil. Nejvyšší počet let v systému formálního vzdělávání vykazovali jedináčci, následovali prvorození, benjamínci a nakonec ostatní děti. Tato závislost je silná především v rodinách ze střední vrstvy, což autoři vysvětlují poukazem na výše uvedenou hypotézu „ředění zdrojů“. Velmi bohaté rodiny mohou investovat do všech svých dětí, velmi chudé rodiny naopak nemají, co by mezi děti rozdělily. Právě ve střední třídě se tedy, podle Travise a Kohli, realizuje rozhodování o tom, které děti ve vzdělávací kariéře favorizovat.

Vliv rodinného uspořádání, tedy velikosti rodiny či rodinných konfigurací není ještě dostatečně prozkoumán. Otevřenou otázkou například zůstává, zda znevýhodňování dětí postupuje lineárně s každým dalším dítětem v rodině, nebo nastává skokem od určitého počtu dětí (Downey uvádí, že u různých rodičovských zdrojů má tato souvislost různý průběh). U nás, pokud je nám známo, stojí toto téma zatím zcela mimo pozornost pedagogických výzkumů.

Spolupráce rodiny se školou

Zahraniční, především americký, výzkum se v posledních letech stále více soustřeďuje také na otázku, zda může školní výkony dětí nějakým způsobem ovlivnit užší spolupráce mezi rodinou a školou. Četné nálezy dávají tomuto předpokladu za pravdu.

Pianta a Walsh (in Christenson, Anderson, 2002) udávají, že kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost. Dobré šance mají ve škole děti z rodin, které se školou

komunikují a dávají dítěti takové informace o škole a učení, které jsou konzistentní s tím, co se dítě dozvídá od svých učitelů.

B. Simonová (Simon, 2001) na reprezentativním americkém vzorku sledovala, jak konkrétní formy² zapojování rodičů do života školy ovlivňují chování a výsledky dítěte. Žáci, jejichž rodiče se více zapojovali, měli lepší známky z angličtiny a z matematiky, lepší docházku a chování a chodili do školy lépe připraveni. Žádný rozdíl naopak nebyl patrný u výsledků ve standardizovaných testech. To tedy znamená, že zapojování rodičů má vliv především na to, co mohou děti ovlivnit vlastním volným úsilím. Účast rodičů na akcích pořádaných školou potom podporovala jmenovitě zlepšení školní docházky. Na akcích školy totiž dochází k vytvoření sítě dospělých (dalších rodičů), kteří dítě znají a mohou ho potom kontrolovat.

Docházkou se zabývala také longitudinální studie Epsteinové a Sheldona (2002) zaměřená na to, jak mohou aktivity školy zaměřené na vztah s rodiči ovlivnit docházku žáků. V tomto případě šlo o akční výzkum, v němž dvanáct základních škol v průběhu let 1995 - 1997 měnilo svůj vztah s rodinami žáků a přitom se sledovaly změny v průměrné denní docházce a procento chronicky absentujících žáků. Ukázal se pozitivní vliv následujících aktivit: komunikace s různými typy rodin (etnicky minoritními, sociálně slabými ...), stanovení kontaktní osoby pro rodiče, workshopy pro rodiče na téma docházky, odměny studentům a odpolední programy pro děti ve škole. Systém poradců pro záškoláctví a stanovení kontaktní osoby podporoval pouze zvýšení denní docházky a návštěvy v rodinách pouze pokles chronického absentérství. Výsledky se přitom ukazovaly poměrně průkazně, například procento chronických absentérů kleslo ve zkoumaných školách v letech 1996–1997 z 8 % na 6,1 %.

Na otázku, jak dosáhnout toho, aby se rodiče více zapojovali do života školy, se pokusil odpovědět Singh (in Simon 2001), jenž ve své studii ukázal, že jestliže školy vybízejí rodiče ke komunikaci a nabízejí jim specifické aktivity, rodiče se skutečně více zapojují.

Užší spolupráce s rodiči tedy, jak se zdá, představuje cestu, jak zlepšit vzdělávací výsledky dětí. Především z tohoto praktického důvodu je tomuto tématu věnován vzrůstající výzkumný zájem. U nás však bohužel práce na toto téma zatím postrádáme.

Závěr

² Pojem „zapojení rodičů“ byl v tomto výzkumu konceptualizován prostřednictvím typologie Epsteinové (Epstein, 1995) takto: (1) účast v rodičovských workshopech plánování studia, o drogách atd.; (2) komunikace;

Přestože jsou vzdělávací výsledky – v konkrétní podobě známky, vysvědčení, diplomy – dosahovány a získávány ve škole, rozhoduje o nich v podstatné míře socializace v rodině. Tato skutečnost není zvláště zarážející, uvědomíme-li si, že rodina jednak děti ovlivňuje před vstupem do školy, v době ranného dětství, které je obecně považováno za zvláště příznivé pro učení), jednak si uchovává svůj vliv i v době, kdy se dítě začlení do systému formálního školského vzdělávání. Colemanova metafora o stavebních kamenech, z nichž je budováno učení ve škole, použitá v úvodu této kapitoly, se zdá být opravdu případná.

Způsoby, jimiž rodina dítě ovlivňuje, jsou velmi komplexní. V sociálních vědách jsou zkoumány různé faktory vlivu rodinného prostředí na školní výsledky. Některé z nich – socioekonomický status, mimoekonomické charakteristiky rodiny, rodinné uspořádání a spolupráci rodiny se školou – jsme se pokusili v této kapitole přiblížit v kontextu existujících (převážně zahraničních) empirických nálezů i teoretických vysvětlení. Je však zřejmé, že takovéto uchopování rodinných vlivů je schematické. Výzkumníci se vzhledem k omezeným metodologickým možnostem často snaží z propletence rodinného života vydělit jevy, které jsou „identifikovatelné“ a „měřitelné“, avšak v běžném životě existují v přirozené symbióze a vzájemné cirkulární kauzalitě s mnohými dalšími. Socioekonomický status rodiny je tak sice zkoumán jako samostatný faktor, zároveň se však udává, že je pozitivně spojen s mírou rodičovské podpory či s mírou zapojování rodičů do života školy, také je skrze něj přenášen vliv rodinných konfigurací. Vytvořit komplexní model vlivu rodiny na vzdělávací výsledky dítěte je tedy obtížný a se současnými metodologickými prostředky možná i nesplnitelný úkol.

Jistým leitmotivem, který se z masy existujících výzkumů vynořuje znovu a znovu, je tvrzení, že lepších výsledků může dítě dosáhnout tehdy, existuje-li v té které oblasti kompatibilita mezi světem rodiny a školy. Pro dítě je tedy výhodnější, má-li stejný socioekonomický status jako jeho učitel a tím pádem sdílí i jeho jazyk a kulturní preference. Stejně tak se ukazuje jako zvýhodňující, jestliže rodiče předávají dítěti podobné zprávy o procesu učení a jeho důležitosti, jaké dostává ve škole. Pomyslným vrcholem tohoto propojování zdánlivě nezávislých světů je potom přímá spolupráce mezi rodinou a školou: děti, jejichž rodiče do školního prostředí vstupují a dokáží se v něm pohybovat, jsou na své cestě za vzděláním opět favorizovány.

Diskuse o rodinném pozadí školní výkonnosti je v širším společenském kontextu především diskusí politickou. Otázka, jak zajistit rovné šance pro všechny, a tím garantovat

(3) dobrovolná práce rodičů ve třídách, na výletech; (4) učení se s dítětem doma; (5) účast na rozhodování se o chodu školy; (6) spolupráce se širší komunitou.

meritokratický koncept spravedlnosti, stojí v centru zájmu evropské vzdělávací politiky. Nabízejí se – a někdy také realizují – kompenzační opatření nejrůznějšího druhu, například podpůrné vzdělávací programy pro děti ze sociálně slabých rodin. Úspěšnost takovýchto opatření bývá, již od dob Bernsteinových sociálně-lingvistických „doučovacích“ programů (Štech, 1997, s. 495) hodnocena nejednoznačně. Je možné, že náprava rodinných handicapů bez účasti rodičů samotných není efektivní. Jako slibné se v této souvislosti jeví právě téma spolupráce rodiny a školy, která je sama o sobě jedním z faktorů školní úspěšnosti. Je nepochybně reálnější posilovat kontakty a vztahy mezi rodinou a školou, než manipulovat se sociálním statutem či velikostí rodiny. Také proto jsme se rozhodli věnovat tématu spolupráce a partnerství rodiny a školy tuto monografii.

Literatura

ADLER, A. *Smysl života*. Praha 1995. ISBN 80-85809-34-6.

ARIES, P. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York, 1965.

BOTLÍK, O., SOUČEK, D. Výsledky vzdělávání v českých školách z pohledu projektu Kalibro. *Pedagogika 2/2002*, s. 231 - 243. ISSN 3330-3815.

BROOKER, L. Class, Culture and Pedagogy in Young Children's Learning in the Home. *British Educational Research Annual Conference*, Brighton, September 1999.

COLLINS, J., THOMPSON, F. Family, School and Cultural Capital. In SAHA, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 618 - 622. Oxford, 1997. ISBN 0-08-042990-4.

DiMAGGIO, P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, April 1982, s. 189 - 201. ISSN 0003-1224.

DOWNEY, D.B. When Bigger is not better: Family Size, Parental Resources and Children Educational Performance. *American Sociological Review 5/1995*, s. 746 - 761. ISSN 0031224.

DUMAIS, S. Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of the Habitus. *Sociology of Education*, Jan 2002, s. 44 - 68. ISSN 00380407.

EPSTEIN, J.L., SHELDON, S.B. Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, May/June 2002, s. 308 - 326.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha, 1999. ISBN 80-7203.

CHRISTENSON, S.L., ANDERSON, A.R. Commentary: The Centrality of the Learning Context for Student's Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*, 2002, s. 378 - 399. ISSN 02796015.

- KATRŇÁK, T. Předurčení k manuální práci: Kulturní reprodukce dělníků. In: Plaňava, I., Pilát, M. (eds.): *Děti, mládež, rodiny v období transformace*, s. 25 - 52.. Brno, 2002. ISBN 80-86598-36-5.
- KELLAGHAN, T. Family and Schooling. In SAHA, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 606 - 613. Oxford, 1997. ISBN 0-08-042990-4.
- KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie. *Pedagogická orientace 2/2002*, s. 99 - 107. ISSN 1211-4669.
- MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis 5/1992*, s. 613 - 635. ISSN 0038-0288.
- PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika 3/2003*, s.287 - 299. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, M. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Disertační práce. FF MU Brno, 1995.
- SAHA, J. L. Introduction: The Centrality of the Family in Educational Processes. In SAHA, J. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 587 - 588. Oxford, 1997. ISBN 0-08-042990-4.
- SANDERS, M. G. The Effects of School, Family and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents. *Urban Education, Sept 1998*, s. 385 - 409. ISSN 00420859.
- SIMON, B.S. Family Involvement in High Schools: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin, oct 2001*, s. 8 - 19. ISSN 01926365.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie 6/1997*, s. 487 - 502. ISSN 0009-062X.
- TRAVIS, R., KOHLI, V. The Birth Order Factor: Ordinal Position, Social Strata and Educational Achievement. *The Journal of Social psychology 4/1995*, s. 499 - 507. ISSN 0224545.
- TUČEK, M. Mezigenerační vzdělanostní mobilita. In TUČEK, M. (ed.) *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*, s. 350 - 370. Praha: Slon 2003. ISBN 80-86429-22-9.