

# VÝZKUMY VZTAHU RODINY A ŠKOLY - PŘÍKLAD PRŮBĚŽNÉ SKRYTÉ EVALUACE

Stanislav Štech

Pedagogická fakulta Praha

Běžně hovoříme o evaluaci jako o nutné součásti výchovných či vzdělávacích procesů. Rozbory evaluace se pak zaměřují na její předmět (co je objektem evaluace ?), na její kritéria (otázka standardů či etalonů), na její procedury (různé metriky, kvalitativní postupy) nebo i na samu podstatu evaluace jako analytické myšlenkové činnosti. Vždy však máme na mysli záměrný, víceméně kontrolovaný proces.

Někdy nám poněkud uniká skutečnost, že samo naše poznání, způsob našeho myšlení ve vědecko-výzkumné sféře nepadá "z nebe", nerodí se samo od sebe, ale je produktem často skryté evaluace, která vlastně probíhá neustále. Jak se rodí naše témata a jazyk, kterým o nich mluvíme ? Jak navazují či rozcházejí se s předcházejícím tematizováním? Dochází v některých obdobích k uvědomění si problému a k evaluaci vědomé ? Tyto a další otázky se pokusím ukázat na konkrétním příkladu, na výzkumech rodiny a školy a na vývoji naší konceptualizace jejich vztahů.

1. Spolu s Ariésem můžeme říci, že dětství, uvědomění si jeho specifického světa, rodina v moderním slova smyslu vzešly z uvědomění si nutnosti vychovávat a souvisí zejména se vznikem a rozvojem školní socializace. Transmise kultury i rodinného dědictví v rámci integrace nových generací do společnosti a v rámci zachování filiace a udržení společnosti vůbec si na úsvitu novověku v západním civilizačním okruhu vyžádala zvláštní instituci - školu. Rodinná výchova a transmise je tak konstitutivně, pupeční šňůrou spojena se školou.

2. Školní socializace se zásadním způsobem lišila od socializace rodinné - do té doby jediné dominantní. Rodinná socializace je založena na nápodobě praktických grifů a dovedností, přímém přebírání hodnot a postojů, na časně integraci dítěte do světa práce a světa dospělých, se všemi možnými ohroženími a důsledky pro pojmání dětství, členění jeho etap, pro rozvoj afektivity a vztahů k člověku vůbec atd.

Škola se postupně vynořuje jako místo a modus socializace radikálně odlišný (zdůrazněme: potřebně odlišný). Předává se poznání sociálně uznané, legitimní a univerzálnější (a ne konjunkturální či náhodně vybrané), v bezpečí instituce "za zdí", v diskurzivním, argumentativním modu atd.). Nejprve se to

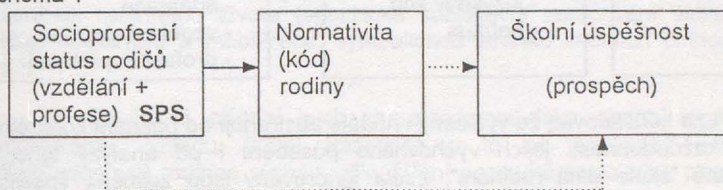
týká vyšších vrstev, zejména měšťanské. Aries proto říká, že moderní rodina i škola jsou vlastně buržoazní, měšťanské, vynálezy, a vztah mezi těmito institucemi je v zásadě bezkonfliktní, tj. komplementární. Postupně, zejména ve 20. století se ovšem tento způsob distribuované a komplementární (vzájemně se doplňující) socializace generalizuje na všechny vrstvy.

3. Problémy vynucující si potřebu poznávat vztahy mezi rodinou a školou vznikají teprve po II. světové válce, v okamžiku, kdy je reálně tato komplementarita znemožněna. Respektovaná dělba rolí, kdy škola zajišťuje základní normativní vzdělání a normalizaci členů společnosti státem (předání žádoucích hodnot, postojů a ideálů) a rodina se stará o transmisí rodinného materiálního a symbolického dědictví, formování osobnosti a ve většině případů i přípravu na profesi, je narušena, až znemožněna vývojem industriální společnosti. Školní socializace se stává stále více nejen doplňkem socializace rodinné, ale nutným nástrojem, či lépe *zprostředkovatelem* pro realizaci rodinné socializace ve smyslu uskutečnění rodinných výchovných plánů a předání rodinného dědictví (stále méně chápaného v materiálním slova smyslu). Dnes již nejde pro úspěšné začlenění jedince do společnosti předat jakékoli dědictví přímo (resp. lze si to představit jen u menšiny rodin). Proto je tak důležitý úspěch dítěte ve školní socializaci a její integrace či použití v socializaci rodinné.

4. Proto se již od 50. let 20. st. se začínají zkoumat vztahy mezi rodinou a školou právě v rámci *konceptualizace školního úspěchu (neúspěchu)*. Kohnovy zakladatelské práce (1958, 1963) *identifikují* zákonitosti korelací mezi sociální příslušností rodin, jejich sociální pozicí a tzv. normativitou rodiny. Na jedné straně stojí indikátory socioprofesionálního statusu (vzdělání a profese rodičů, zejména otce), na straně druhé se analyzují preferované výchovné metody (zejména indikátory tlak na adaptaci či na autoregulaci). Z nich se pak na začátku 60. let provádějí volné interpretace směrem ke školním výkonům a chování dětí z těchto rodin ve škole.

Tyto přístupy však neodhalují nic ze zprostředkujících proměnných ani převodních mechanismů. To platí jak pro studium rodin, tak pro studium procesů probíhajících ve škole. V podstatě je ponecháno volné pole spekulacím o skrytých zákonitostech produkujících efekty rodiny ve škole a (daleko méně často) efekty školy v rodině. Tyto strukturálně-funkcionální interpretace se opírají o statistické korelace. Dochází k jakési personifikaci rodin a sociálních kategorií, které nahrazují analýzu dynamiky procesů sociální topografií.

Schema 1

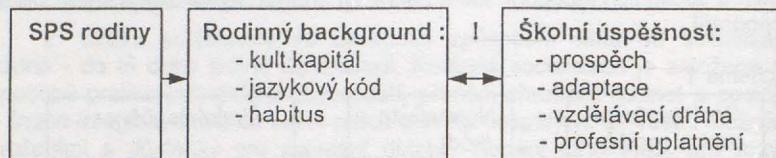


Dlužno poznamenat, že podobné přístupy převládají, i když nepodloženy důkladnými sociologickými a psychologickými analýzami, v 50. a 60. letech i u nás. Vždyť co jiného znamenají vlastně strategie pozitivní diskriminace dělnických rodin a naopak negativní diskriminace děti z rodin vyšších sociálních vrstev v 50. letech (selektivní neakademické procedury, úlevy, zmírněná hodnocení, dělnické přípravy) než uvažování v socioprofesionálních kategoriích bezprostředně korelovaných s očekávaným školním úspěchem. K tomu je třeba připočítat ještě vzrůstající normalizační úlohu školy produkující asymetrii ve vztahu rodina a škola ve prospěch školy. Známy neúspěch (srv. např. statistické rozborů sociálního původu absolventů VŠ v 70. a 80. letech) těchto strategií ukázal dostatečně, že pro poznání vztahů rodinného backgroundu a školního úspěchu je nutné zjednodušené schema více artikulovat. Uvedené přístupy nevypovídají vlastně nic o skutečném vztahu rodiny a školy - ten je vlastně jen umělou pojmovou konstrukcí.

5. Nedostatečná vysvětlovací síla výzkumných přístupů strukturálně-funkcionálního typu ovšem udává tón celé sérii výzkumů sociální diferenciací prostřednictvím školy. Rozvíjí se výzkumy tzv. sociologie podezření, zejm. sociologie reprodukce a tzv. teorie sociokulturního handicapu na přelomu 60. a 70. let a v letech 70. (citujme jenom P. Bourdieu ve Francii, ale i inspirativní práce anglických autorů, sociolingvisty B. Bernsteina nebo sociologa Younga s prací *Knowledge and Power*). Ty se věnují jednak více zprostředkujícím proměnným v rodině jako jsou *kulturní kapitál rodiny* či *habitus* (Bourdieu), *jazykový kód* rodiny (Bernstein), nebo *komunikační struktury* (Heath). Jednak se o něco později objevují i první práce zkoumající postupy a "metody", kterými si žáci vypracovávají dovednosti, kterými se ve škole stávají více či méně kompetentními. Jmenujme zejména výzkumy interpretativní sociologie, konkrétně *etnometodologie* (za všechny jmenujme jen práce McKaye a Mehana s jeho studií *The Competent Student*).

Důraz je tak kladen na interakce mezi způsoby rodinné socializace, tím, jak děti zacházejí s prvky rodinné kultury ve škole (zacházení se sociolingvistickým kódem, s kulturním dědictvím, naučenými sociálními a komunikačními rolemi atd.) a školní úspěšností měřenou nejen výsledky, ale stále více i jejich vzdělávacími trajektoriemi a profesním začleněním.

Schema 2



Lze konstatovat, že výzkumy i nadále abstrahují od poznání konkrétních rodin, každodennosti jejich výchovného působení i od analýzy toho, co konkrétně "škola dělá rodinám". Zcela ignorovány jsou zejména specifické kognitivní parametry rodinné výchovy, utváření rodinných plánů a projektů,

začleňování školní docházky dítěte do těchto souvislostí. Chybí jakýsi prováděcí, implementační článek řetězce, v němž se operacionálně, deskriptivně a zároveň dostatečně explikativně podaří podat hybatele vztahů rodiny a školy prostřednictvím žáka.

6. Konec 70.let a zejména léta 80. jsou pak ve znamení důkladné analýzy nového zprostředkujícího článku, kterým je *rodinný výchovný styl* (Baumrind, 1986; Kellerhals-Montandonová, 1991). Ten je pojímán jako klíčová zprostředkující proměnná vysvětlující rozdílné školní efekty (zejména jde o prospěch a přizpůsobení žáka). Klíčová je proto, že vlastně míří ke kognitivní účinnosti různých výchovných stylů (ať už pracujeme s takovými parametry jako kontrola a podpora u Baumrinda, nebo autonomie - přizpůsobení se nebo expresivita-kreativita u Kellerhalse a Montandonové nebo práce s pravidly, rigidita a pružnost u Lautreye).

Schema 3



Až do 80.let tak vlastně můžeme mluvit o zjemňování a artikulaci jednoho schematu vztahu rodina-škola, které má dva typické znaky:

- 1/ důraz je položen na zkoumání rodiny a škola, z hlediska jejich kognitivních nároků a implicitních, veřejně nevyslovených, požadavků a tlaků na rodiny se vlastně nesleduje (až v r.1987 se objevuje sugestivní text Švýcara Ph.Perrenouda "Co škola dělá rodinám");
- 2/ hledá se lineární kauzalita mezi sociálním prostředím, výchovnými metodami a styly rodin a školními efekty, nejčastěji úspěšností (což samo představuje významnou redukci těchto celkových "efektů" školy).

Teprve různé pedagogické aplikace, školské reformy a vzdělávací programy (EPA, ZEP, školní podpůrné programy) odhalují slabiny dosavadní konceptualizace problému. Mám na mysli chudý, zúžený determinismus výkladu vztahu rodin ke škole, neznalost konkrétních, zejm. subjektivních podmínek rodinného života (specifická subjektivní zpracování školní dráhy dítěte, očekávání a mobilizace, symbolickou stránku školních činností žáka atd.).

7. Současné období bych charakterizoval jako období nedůvěry k expertskému výkladu školní transmise a to při současné expertizaci (Montandonová) rodinné výchovy díky šíření poznatků sociologie, psychologie a pedagogiky. Ve všech vrstvách stratifikované společnosti najdeme rodiny, v

nichž mají jejich děti osudy školsky pozitivní i negativní, vždy lze nalézt tzv. statistické výjimky, jejichž osud nevysvětlíme ani z charakteristik rodin, jejich backgroundu či typologie výchovného stylu.

V současnosti proto pozorujeme příklon ke zkoumání konkrétních rodinných konfigurací, ke kvalitativnímu zkoumání smyslu, který si rodiny a žáci vypracovávají o školní docházce, technik kognitivní práce (učení, příprava do školy), ale také komunikace učitelů s rodiči (už ne školy s rodinou). Tyto výzkumy se koncentrují kolem dvou velkých témat.

Jednak je to téma kognitivních aktivit dětí v rodinách, vztahů rodičů k poznání a vytváření podmínek pro poznávací činnost a pro učení, zkrátka valorizace poznávání pro dítě a rodinu. Tyto otázky jsou studovány nezávisle na ostatních parametrech života rodiny a dítěte. Lze je také ovšem sledovat ve spojení s druhým velkým tématem.

Tím je zkoumání rodinných projektů, rodinné historie, životopisu dítěte (biografické studie) a způsobů stávání se subjektem vlastního života prostřednictvím školy a školní docházky.

V neposlední řadě se jedná o zkoumání konkrétních podob a technik komunikace učitelů a rodičů v širším kontextu rodinných očekávání (PSŠE) nebo z hlediska podmínek k partnerskému dialogu (Pol-Rabušicová). Stále více se objevují kvalitativní případové studie, které se snaží podat nejen popisné behaviorální, event. statisticky třídící, obraz chování rodičů a učitelů, ale i jejich vazby na subjektivní konstrukce: očekávání, identitu, smysl učení a školy v rámci (projektovaného) životopisu vs. konstrukci a udržování legitimacy instituce a své profesní identity v ní.

Vývojovým pohybem uchopování uvedeného problému od identifikace sociálních rozdílů, přes zachycení korelací parametrů na straně rodiny a školy, přes pokus o stanovení zprostředkujících proměnných (výchovný styl), se dostáváme až k pokusům analyticky zachytit to, co z pramenů vyčetli a jako svou inspiraci nám podávají historikové a demografové. Totiž odpovědi na otázky, co vlastně pro dnešní rodinu znamená, když jejich dítě "chodí do školy", jak to ovlivňuje rodinu samotnou i společenské pouto, vazby mezi lidmi ve společnosti, nejen školu, ale společnost vůbec.

Každá zmíněná výzkumná orientace byla konfrontována s realitou prostřednictvím aplikačních pedagogických programů a projektů a cestou popularizace, resp. "expertizace myšlení" lidí. Zároveň vstupovala do z hlediska vědy interní konfrontace a debaty (funkcionalistická sociologie vs. sociologie reprodukce; teorie sociokulturního handicapu vs. interpretativní směry). Neustále tak vlastně probíhá skrytá evaluace, která odsouvá nejen metody či pojmy, ale i některá témata do skupiny "zastaralých" a "překonaných". Koneckonců jsou to ti, o kterých se v těchto výzkumech hovoří, kdo validují nebo invalidují naši konceptualizaci problému.

**Vybraná odkazová literatura:**

- Ariés, Ph.: L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime. Paris, Seuil 1973.
- Baumrind, D.: New Directions in Socialization Research. American Psychologist. 1980, 35, s.639-652.
- Bernstein, B.: Langage et classes sociales. Paris, Ed. de Minuit 1975.
- Bourdieu, P.: La distinction. Critique sociale du jugement. Paris, Éd.de Minuit 1979.
- Bourdieu, P.: Le sens pratique. Paris, Ed. de Minuit 1980.
- Heath, S.B.: Ways With Words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge, Cambridge University Press 1983.
- Kellerhals, J.; Montandon, C.: Les stratégies éducatives des familles. Neuchatel, Delachaux et Niestlé 1991.
- Kohn, M.L.: Social Class and Parent-child relationships. American Journal of Sociology. 1963, 68, s.471-480.
- Lautrey, J.: Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, PUF 1980.
- Mehan, H.: The Competent Student. Anthropology and Education Quarterly. 1980, XI, 3, s.131-152.

Doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc.  
Krystalová 469  
196 00 Praha 9 - Čakovice