

Pol, Milan; Rabušicová, Milada

Rozvoj vztahů školy a rodiny : několik zahraničních inspirací

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1997, vol. 46, iss. U2, pp. [5]-34

ISBN 80-210-1753-8

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104627>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

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

MILAN POL, MILADA RABUŠICOVÁ

ROZVOJ VZTAHŮ ŠKOLY A RODINY: NĚKOLIK ZAHRANIČNÍCH INSPIRACÍ¹

Během posledních deseti až patnácti let zesílilo ve většině zemí západního světa vědomí významu zapojení rodičů do věcí školských. Tato změna našla svůj výraz i v příslušných praktických opatřeních: od nové legislativy po řadu dílčích projektů na školách.

Zřetelně byla v těchto zemích vyjádřena také potřeba nově definovat roli rodičů ve výchově jejich vlastních dětí (sr. Ashworth et al., 1988; Jackson & Cooper, 1988; aj.). Většina teoretiků a školských politiků dnes připouští, že rodiče již nejsou nadále ochotni platit daně a současně jen pasivně přihlížet, jak školy a byrokracie školského systému nakládají s jejich dětmi téměř libovolně. Namísto toho je dnes rodičům umožňováno (spolu)rozhodovat o tom, kterou školu bude jejich dítě navštěvovat, jak bude tato škola organizována a spravována a v čem se oni sami do činnosti školy zapojí. Výzkumy veřejného mínění ukazují (sr. Campbell, 1992; Henderson, 1987; Nardine, 1991; aj.), že myšlenka zapojenosti rodičů byla v těchto zemích přijata i veřejností a má její podporu. **Rodičovská volba a zapojenost** se staly klíčovými pojmy školských reforem a změn ve školských systémech západního světa (sr. Cooper, 1991; aj.).

Zájem o výraznější podíl rodičů na věcech výchovy je ovšem, jak se shodují mnozí pozorovatelé (sr. Bastiani, 1989), motivován u různých zainteresovaných skupin různě. Odlišnost zájmů politické, školské a rodičovské sféry vyplývá z jejich odlišného postavení ve vztahu ke škole, výchově a vzdělávání.

V případě **politiků** je výše zmíněný posun spojován se snižováním veřejných výdajů, se snahou získat za investované peníze co nejvíce a také s růstem vlivu veřejnosti. Ten nutí politiky vyvíjet na veřejné instituce tlak, aby skládaly spotřebitelům účty ve větší míře než dosud. Pro politiky je důležitým signálem fakt, že se z rodičů jako celku stala relativně významná lobby, na niž je nutno — v zájmu zisku hlasů voličů — brát při formulování školské politiky ohled. Mnozí však přesto vidí v motivech politiků hlavně snahu zahrnout veřejné služ-

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu „Management pro ředitele středních škol“, RS 95 CP 001.

by do rámce vládních politických a ekonomických strategií a z centra ovládat zdroje i postupy škol.

Učitelé dnes pohlížejí na rodiče jako na skupinu, jejíž postavení se vlivem jejich vlastní snahy i snahy politiků změnilo, posunulo do centra dění. Přestože ne všichni učitelé přijímají tuto změnu vstřícně, obecně lze říci, že učitelé uznali klíčový vliv rodičů na výchovné a vzdělávací výsledky jejich dětí (jenž ostatně potvrzují i četné výzkumy — sr. např. Macbeth, 1989).

Pro rodiče je důležité, že v poslední dekádě ustoupila do pozadí představa, že by do školní výchovy a vzdělávání svých dětí neměli zasahovat, případně že jejich kontakt se školou by neměl přesahovat rámec běžných schůzek s učiteli. K tomu přispěl i fakt, že se rodičovským iniciativám podařilo zformovat se na celostátní i místní úrovni a účinně působit na školy a celý systém, aby uznaly práva a očekávání rodičů a citlivěji reagovaly na jejich potřeby a zájmy.

Přístupy k rozvoji vztahů školy a rodiny

Úvahy a postoje objevující se v souvislosti se snahou zlepšovat vztahy školy a rodiny vycházejí obecně z názoru, že v zájmu účinné výchovy příštích generací je nutno uznat potřeby, přání a zkušenosti dětí a jejich rodin. Škola by proto neměla nadále rodinu přehlížet a pracovat v izolaci od ní, neboť rodině přece primárně slouží (sr. Bastiani, 1989). Je zřejmé, že **ze strany školy nejde o projev dobré vůle, o cosi „navíc“ (jak typicky tvrdily starší názory na vztahy školy a rodiny), ale o přirozený a z charakteru postavení školy plynoucí požadavek.** Tato zásadní změna, zdá se, souvisí se třemi hlavními skupinami přesvědčení a hodnot:

1. Rodiče mají důležitá a v zákonech pevněji než dříve zakotvená práva a s nimi korespondující povinnosti pokud jde o výchovu jejich dětí a způsob její realizace.
2. Mnohem více než dříve se doceňují výsledky **aktivní podpory a zapojenosti** rodičů ve školním vzdělávání a výchově jejich dětí.
3. S většími obtížemi, ale trvale, vzrůstá docenění rodičů jako **důležitých zdrojů** výchovy (Bastiani, 1989).

Podle Wolfendale (1992) respektují moderní přístupy k otázce zapojenosti rodičů ve škole následující principy:

1. **Právo.** Rodiče mají právo účastnit se na některých pedagogických rozhodnutích školy. To se uskutečňuje např. právem rodičů na zastoupení v radách škol a právem na pravidelné zprávy školy o pokroku jejich dětí.
2. **Rovnost.** Klíčovým principem je rovný status rodičů a profesionálů (pedagogů). Mělo by jít o dialog dospělých, které spojuje zájem o děti. Rodiče jsou nahlíženi jako partneři školy. Uznává se, že každá ze stran přináší do společné činnosti odlišnou, ale stejně hodnotnou a vzájemně se nevyklučující odbornost a zkušenost.
3. **Reciprocita.** Všichni (děti samy, jejich rodiče, učitelé) mají mít z účasti na produktivní výměně názorů a zkušeností vedené s ohledem na zájmy dětí

prospěch. Reciprocita také předpokládá, že každý účastník je za přijatá rozhodnutí odpovědný. Tato odpovědnost je sdílená — všichni skládají účty.

4. **Posilování.** Rodiče sami musejí vnímat iniciativy podporující jejich větší zapojení do věcí školských jako něco, z čeho mají prospěch jak jejich děti, tak oni sami, co jim skýtá nové příležitosti učit se, seznamovat se s dnešními školami a místními školskými úřady, rozvíjet vlastní schopnosti pracovat v rámci těchto systémů, a je-li to vhodné či nezbytné, podněcovat změny existujících struktur a tradic.

Význam rodičů pro dění ve škole se dnes tedy všeobecně doceňuje. Macbeth (1989) pro to nachází pět hlavních důvodů:

1. Rodiče jsou za výchovu svých dětí právně odpovědní a v tomto smyslu mohou být považováni za zákonné klienty školy.
2. Výzkumy jasně ukazují, že učení dítěte probíhá převážně mimo školu, zvláště doma. Rodiče jsou tedy (spolu s učiteli) významnými spoluvychovateli dítěte. Snaha po kompatibilitě školního a domácího učení je tedy logická. Domácí učení dítěte by přitom mělo být učiteli zdrojem, s nímž tvořivě nakládá.
3. Výzkumy dále ukazují, že učení probíhající v rodině má vliv na efektivitu práce školy s dítětem. To je důležitý faktor vzhledem k tomu, jak komplexní jsou okolnosti spojované s problémem nerovnosti vzdělávacích příležitostí, jehož kořeny tkví právě v rodině.
4. Vedle toho, že poskytuje profesionální služby rodičům, funguje učitel v určité míře i jako zprostředkovatel zájmů školských úřadů a státu. V určité míře tedy také prověřuje plnění povinností rodiči (např. v případě naplňování povinnosti školní docházky dětí). Učitel rovněž představuje svého druhu bezpečnostní výchovnou síť pro žáky nekompetentních či nepečujících rodičů.
5. V decentralizovaném systému, kde jsou důležitá rozhodnutí činěna na úrovni školy a třídy, se zdá být i z hlediska demokracie rozumné, aby ti, kteří mají svůj díl práva a odpovědnosti ve školách, měli na povahu těchto rozhodnutí vliv (aniž by je nutně museli určovat). Rodiče mají vliv tím, že zastupují své děti, a měli by proto být schopni ovlivňovat školní politiku prostřednictvím svých zástupců.

Východiska projektů rozvoje vztahů školy a rodiny

Základní východiska současných projektů rozvoje spolupráce školy a rodiny je možné shrnout do následujících bodů (sr. i např. Wolfendale, 1992):

- a) Všichni rodiče pečují o blaho a prospěch svých dětí. Je prokázáno, že k menšině těch, kteří tak nečiní, patří lidé deprivovaní složitými životními událostmi a finančními problémy a dále ti, jejichž vlastní školní zkušenost nebyla dobrá (proto mají strach či obavy ze školy a učitelů). Předpoklad „všichni rodiče pečují“ představuje pro učitele a další zainteresované základní východisko pro hledání cest, jak tradičně indiferentní rodiče podpořit a rozvíjet s nimi produktivní vztahy.

- b) Rodiče chtějí dělat to, o čem jsou přesvědčeni, že je v nejlepším zájmu jejich dětí. Učitelé a další profesionální pracovníci vycházejí při podněcování rodičů k účasti na různých projektech z této jejich latentní dobré vůle.
- c) Rodiče chtějí spolupracovat. Tento zásadní předpoklad stojí v základu mnoha společných akcí školy a rodiny. Na věci nic nemění ani fakt, že v praxi rodiče mnohdy nejsou ochotni zavazovat se ke spolupráci a vyčleňovat si pro ni čas. Často bývají příliš zaneprázdněni jinými věcmi, než aby vstupovali do výraznějších vztahů se školou.
- d) Rodiče budou kladně reagovat na pozvání k participaci na dění ve škole, pokud uvidí, že z ní má prospěch jejich dítě. Zájem a vztah rodičů k jejich vlastnímu dítěti převažuje nad altruistickým zájmem o výchovu a blaho ostatních dětí. Tato charakteristika rodičů by tedy měla být školami přijímána jako východisko pro jejich zapojování.
- e) Rodiče jsou primárními vychovateli svých dětí a „odborníky na tyto děti“. Pokud tuto základní premisu přijmeme za svou (a lze ji potvrdit výsledky výzkumů), můžeme dovedností a zkušeností rodičů využívat lépe než dosud.
- f) Dovednosti rodičů a učitelů se vzájemně doplňují. Je doloženo, že rodiče přinášejí do společné práce se školou soubor různých, ale komplementárních dovedností a úhlů pohledu.
- g) Rodiče mají často podstatné informace a vhledy týkající se jejich dětí. Problémem je, že učitelé a jiní profesionálové je dostatečně nevyužívají. Nežádka chybějí vhodné podmínky pro efektivní sdílení informací, zkušeností, starostí atd.
- h) Zapojení rodičů by mělo obsahovat i zapojení v rozhodování, nejen prosté poskytování informací.
- i) Všichni rodiče mají právo být zapojeni a přispívat.

Považujeme za vhodné uvést i některé poněkud kritičtější poznámky k předpokladům, jež bývají spojovány s demokratickou společností a jež se do pojetí vztahů školy a rodiny promítají. Frasser (1990) se zamýšlí nad čtyřmi obecně přijímanými předpoklady, na nichž stojí koncepce veřejné sféry, kam patří i školy:

1. Předpoklad, že je možné, aby účastníci diskuse ve veřejné sféře nepřehlíželi k vzájemným rozdílům ve svém statusu a diskutovali, „jako by si byli“ sociálně rovni.
2. Předpoklad, že růst počtu různých, vzájemně soupeřících veřejných sfér je spíše odklonem od demokracie než krokem k ní, a že jedna, jednotná a všem přístupná veřejná sféra je vždy více žádoucí než řada rozmanitých veřejných sfér.
3. Předpoklad, že diskuse ve veřejné sféře by měla být omezena na úvahy o tom, co je dobré pro všechny obecně, a že výskyt „soukromých zájmů“ a „soukromých záležitostí“ je vždy nežádoucí.
4. Předpoklad, že funkční demokratická veřejná sféra si vyžaduje jasné oddělení občanské společnosti od státu.

Některí autoři (např. Fine, 1993) upozorňují, že budeme-li o těchto čtyřech předpokladech uvažovat s ohledem na rodiče a jejich místo ve školách a školském systému, pak můžeme dojít k řadě kritických momentů.

Jednak dnes rodiče nevstupují do školy „jako by byli“ sociálně rovni s pedagogy, úředníky či jinými zástupci školského systému. Dřívější i současná podoba veřejného školství (s některými výjimkami) spíše naznačuje, že rodiče jsou z něj v podstatě vyloučeni. Rodiče mají často oprávněný pocit, že je s nimi typicky zacházeno jako s někým, kdo je „méně“ než profesionálové, zvláště jde-li o rodiče s nižšími příjmy. V komunitách s vyššími příjmy jsou zase rodiče nahlíženi profesionálními pedagogy ze škol jako lidé až přespříliš zapojení — takoví, jež by mohli být pro školu potenciálně rušivým elementem.

Za druhé, touha většiny byrokracií školských systémů po rozmanitosti, pluralitě a kritice ze strany rodičů je stejně mizivá jako touha škol po rozmanitosti, pluralitě a kritice ze strany studentů a učitelů. Je možné tvrdit, že struktury a chování školských byrokracií slouží k oddělení učitelů od rodičů. Učitelé a rodiče se tak ocitají v rolích protivníků soupeřících o naprosto neadekvátní zdroje a pravomoci, zatímco nesmyslně velký díl zdrojů a moci zůstává v rukou centrálních úřadů. Toto někdy až „žabomyší“ vzájemné soupeření rodičů a učitelů nahrává právě školské byrokracii.

Za třetí, diskuse o tom, co je „dobré pro všechny“, obvykle zastíňují skutečný důvod, proč rodiče přicházejí do škol. Tím je snaha hájit své „soukromé zájmy“, tj. své děti. To, co je obhajováno jako „dobré pro všechny“ (diferenciace, příprava k povolání, disciplína a pořádek atd.), není ničím jiným, než konstrukcí vytvořenou v diskusích o účinnosti a výkonnosti. Jde o cosi, co spíše upřednostňuje zájmy ekonomické sféry a státu než potřeby, touhy, přednosti a obavy jednotlivých rodičů a jejich dětí. O těch se uvažuje, jako by byly prostě čímsi soukromým a zde vlastně nehodným pozornosti.

Za čtvrté, role státu jako subjektu, jenž sleduje a kontroluje veřejnou výchovu, zůstává v současné literatuře o veřejném školství relativně neproblematizována. Byrokratický aparát veřejného školství je přitom zájmům spotřebitelů silně nepřístupný.

Předpoklad rovnosti mezi rodiči a školami a neochota zabývat se tématem boje o moc soustavně podryvá skutečnou transformaci výchovy a vzdělávání ve školách. Tam, kde není nerovnost moci řešena a kde se radikálně netransformují hierarchické byrokracie, rodiče většinou končí v roli osamělých a bezmocných lidí, kteří nezdídka působí spíše v opozici vůči učitelům. Jen málokdy mohou výrazněji uplatnit svůj hlas a pravomoc v pluralitní veřejné sféře, zřídka mají příležitost ve spolupracovat s profesionálními pedagogy, budovat silný, plnokrevný a demokratický systém veřejného školství (sr. Fine, 1993).

Hlavní tendence v zapojování rodičů

Základní tendence v rozvoji zapojenosti rodičů do práce škol lze dobře vidět na příkladu Velké Británie. Podle Dockinga (1990) můžeme v britském, zejména-

na však anglickém a welšském prostředí pozorovat od 70. let dvě hlavní linie. Na jedné straně je to snaha spojovat podporu práv rodičů s posilováním odpovědnosti učitelů. Na straně druhé jde o snahu mnoha škol a rodičovských organizací zapojit rodiče do kolaborativnější role ve výchově a vzdělání jejich dětí a v záležitostech školy vůbec.

Docking (tamtéž) shrnuje hlavní **individuální práva** poskytnutá v poslední době rodičům v Anglii a Walesu do následujících oblastí:

1. **speciální výchovné a vzdělávací potřeby** (právo účasti na hodnocení, přístupu k informacím a zprávám školy, právo přítomnosti při zkouškách dítěte, odvolání proti již učiněným rozhodnutím);
2. **kurikulum** (právo stěžovat si, neplní-li škola svou právní povinnost ve vztahu k celostátně závaznému kurikulu, tzv. „Národnímu kurikulu“, náboženské výchově a bohoslužbám, sexuální výchově a politické výchově);
3. **bezplatná výchova** (právo na bezplatnou službu školy poskytovanou v rámci vyučování);
4. **volba školy** (právo rodičů poslat své dítě do jimi vybrané školy, jež je omezeno jen fyzickou kapacitou školy; pro školy a školské úřady plyne z tohoto práva povinnost zveřejňovat informace o škole a tím napomáhat volbě rodičů);
5. **informace** (právo na detailní informace o školním kurikulu a rozpočtu, právo dostávat brožuru o škole (ta musí obsahovat určité druhy informací), právo mít přístup ke klíčovým pedagogickým dokumentům a záznamům školy o vlastním dítěti, vidět a diskutovat výsledky dítěte v celostátně uplatňovaných testech a znát celkové výsledky škol regionu v těchto testech);
6. **trest** (právo žádat postih učitelů, kteří jejich děti tělesně trestají);
7. **vyloučení ze školy** (právo být okamžitě informován, je-li jejich dítě vyloučeno ze školy, znát důvody a rozsah tohoto opatření a také být informován o právu odvolat se proti tomu nejen ke členům rady školy, ale i — v případě trvalého vyloučení — k místnímu nezávislému odvolacímu výboru).

K důležitým **kolektivním právům** rodičů v Anglii a Walesu se nyní řadí tato:

1. Správa školy

- a) právo volit zástupce rodičů do rady školy a jejich prostřednictvím plně participovat ve všech diskusích včetně personální politiky školy;
 - b) právo obdržet výroční zprávu od členů rady školy a účastnit se výroční schůze, na které, je-li usnášeníschopná, mohou být přijímány závěry, jež musejí vzít členové rady školy a školských úřadů na vědomí.
2. **Kontrola školy** (právo tajným hlasováním umožnit či znemožnit členům rady školy žádat o status právní subjektivity školy, a tím v podstatě vystoupit z dosahu místního školského úřadu, právo iniciovat tuto žádost jako první (Docking, 1990).

Výše zmíněné neznamená, jak se shodují mnozí autoři (sr. např. Macbeth, 1989), že rodiče svá práva vždy a plně využívají. Stejně tak to neznamená, že se leckde nevyskytují konkrétní snahy rodiče o tato jejich práva zkrátit.

Argumenty pro zapojování rodičů

Obecný argument pro participaci rodičů na věcech školských je v zásadě argumentem pro participaci v jakékoliv aktivitě více lidí. Jde o vztah cíle a procesu v každém společném konání. V dlouhodobé perspektivě můžeme cíle úspěšně dosahovat pouze prostřednictvím využití potenciálu lidí, jejich plným zapojením, nikoli odsuzováním do pozic pouhých vykonavatelů daných nařízení poslušně přijímajících svou veskrze pasivní roli, která nedává prostor pro tvořivější a osobitější přínos jedince. Vlastní proces (způsob, jakým usilujeme o dosažení cíle) má tedy pro naplňování cílů klíčový význam. To platí i ve výchově a vzdělávání dětí a o vztahu školy a rodiny v rámci těchto procesů.

Dílčí argumenty pro zapojenost rodičů ve věcech školských pak lze rozdělit do tří hlavních skupin.

První skupina argumentů vychází z přesvědčení, že rodiče nemohou adekvátně pečovat o své dítě, nemají-li příležitosti porozumět tomu, čím, proč a jak úspěšně se dítě zabývá ve škole. Rodiče jsou za výchovu svých dětí odpovědni, je proto povinností škol napomáhat rodičům jejich povinnosti plnit. Rodiče by měli mít přístup k důležitým informacím o práci svých dětí, možnost diskutovat pokrok dětí a způsob práce školy s kurikulem. Škola by měla rodičům nabízet participativní role, v jejímž rámci by mohli doplňovat práci učitelů a dalších profesionálních pracovníků. Rodiče tak mohou hlouběji porozumět procesům výchovy a následně lépe zvládat svou roli ve výchově a vzdělávání svých dětí. Stejně tak mají rodiče právo hrát důležitou roli při formulování politiky školy (sr. Docking, 1990).

Druhá skupina argumentů se zaměřuje na vliv rodičů na školní výsledky dětí. Výzkumy vlivu postojů rodičů ke školní výchově a vzdělání (zejména vlivu iniciativy projevované rodiči v kontaktech s učiteli, času věnovaného rodiči pomoci dětem se školními úkoly a přístupu rodiny ke knihám a dalším kulturním zdrojům), socioekonomického statusu rodiny (tj. materiální úroveň prostředí rodiny, zaměstnání otce, vzdělání rodičů) a stavu školy (např. rysů její organizace, zkušeností učitelů, závěrů inspekčních zpráv) na výsledky dětí jasně staví na nejlivnější místo postoje rodičů, na nejméně důležité místo pak stav školy. Domov stejně jako škola jsou částí výchovného prostředí dítěte. Uznáme-li, že naprostá většina rodičů chce napomoci učení svých dětí, snaží se o to a může leccím hodnotným skutečně přispět, pak patří k profesionální odpovědnosti školy úkol navazovat s rodinami těsnější pracovní vztah.

Třetí skupina argumentů se opírá o výzkumy, které naznačují, že zapojení rodičů má kladný vliv na výsledky dětí a na jejich postoje k učení (Campbell, 1992; Henderson, 1987). To platí zejména v případě dětí menšin, žáků škol v problematických městských čtvrtích, ale i jinde. Docking (1990) a mnozí další uvádějí, že řada projektů zapojování rodičů do věcí školských přinesla např. významně lepší výsledky ve výuce čtení, v rozvoji kladných postojů ke čtení a ke školní práci vůbec, i ve zkvalitnění vztahů mezi dítětem, rodičem a učitelem.

Podoby zapojení rodičů do věcí školy

Zapojenost rodičů může mít různou podobu, intenzitu a zaměření. Epstein (1986) rozeznává 5 hlavních typů zapojení:

Typ 1. Základní povinnosti rodičů. Jde o naplnění odpovědnosti rodin zajistit zdraví a bezpečnost dětí, o rodičovské a výchovné dovednosti rodičů potřebné pro přípravu dětí pro školu, o stálou potřebu dohledu, udržování disciplíny a vedení dětí v každé jejich věkové fázi, o potřebu budovat pozitivní domácí prostředí napomáhající učení ve škole a vhodnému chování.

Typ 2. Základní povinnosti škol. Jde o komunikaci směrem ze školy k rodičům. Jejím obsahem jsou hlavně informace o programech školy a o pokroku dětí. Forma a frekvence této komunikace školy se často různí. K základním prostředkům patří poznámky, zprávy a konference. Školy mohou významně ovlivnit, jak a zda všichni rodiče informacím o programech školy a pokroku dětí porozumí.

Typ 3. Zapojenost rodičů ve škole. Sem spadají případy rodičů dobrovolníků, kteří asistují učitelům, vedení škol a dětem ve třídě či jinde. Jde také o rodiče, kteří přicházejí do školy podpořit svou účastí sportovní či jiné události, v nichž účinkují žáci (studenti). Jedná se rovněž o rodiče navštěvující v zájmu svého vlastního rozvoje workshopy nebo jiné akce pořádané školou.

Typ 4. Zapojenost rodičů v učebních aktivitách dítěte, jež probíhají doma. Jde o aktivity iniciované rodiči, případně dětmi žádajícími rodiče o pomoc, či učiteli poskytujícími rodičům rady, jak dětem doma v jejich učení pomáhat.

Typ 5. Zapojenost rodičů ve správě školy a v právní ochraně. V tomto typu jde o rodiče ujímající se rozhodovacích rolí v rodičovských orgánech, poradních sborech, výborech či skupinách na úrovni školy, místa, regionu nebo státu. Jde dále také o aktivisty z řad rodičů v nezávislých skupinách monitorujících práci školy a usilujících o její zlepšení.

Rodiče jako problém, zákazníci či partneři?

Zájem veřejnosti o práva a zapojení rodičů ve výchově je doprovázen širokým spektrem názorů lidí ve školství i mimo ně na to, jakou pozici by vlastně rodiče ve vztahu ke škole a k výchově měli, jsou schopni a ochotni zastávat. V zásadě lze identifikovat tři základní přístupy k rodičům (sr. např. Docking, 1990):

1. Rodiče jako problém

Zde se, poněkud zjednodušeně formulováno, předpokládá, že rodiče buď o výchovu svých dětí nemají zájem a na výzvy školy k vlastnímu zapojení nereagují, nebo že by se rodiče, pokud by dostali šanci k zapojení, pokusili získat nad školou nadvládu.

Sharp a Green (1975) uvádějí v této souvislosti čtyři základní charakteristiky „dobrého“ (tedy „bezproblémového“) rodiče, jak bývá školami vyznávajícími zmíněné přístupy chápán:

- a) rodič by měl být dobře informován o způsobu práce školy a o její pedagogické koncepci;
- b) rodič by měl projevovat o výchovu a vzdělání svého dítěte silný zájem a měl by být vysoce motivován k podpoře učení svého dítěte;
- c) rodič by měl přesně znát a vnímat názor školy na to, co charakterizuje „dobrého“ rodiče;
- d) rodič by měl působit dojmem, že názory školy přijímá a podporuje.

Řada autorů (sr. např. Meigham, 1989) přitom upozorňuje, že pokud některý z výše zmíněných rysů rodiči chybí, jeho vztah se školou bude pravděpodobně problematický. Lze si ovšem dovodit, že ani vskutku „snaživý“ rodič to nemusí mít se školou lehké. Často pro něj není snadné získat spolehlivé informace (jen na jejich základě však může splnit první požadavek), neboť takové zdroje informací, jako návštěvy schůzí organizovaných školou, dojmy od dětí, poznatky z úkolů, které si děti nosí ze školy domů, hovory s ostatními rodiči, výroční a jiné zprávy posílané školou domů atd. nebývají všem rodičům zcela jasné. Čím více je nejasností, tím více může být dezinterpretací.

I splnění druhého požadavku může být pro rodiče problematické. Názory rodičů na vhodnou výchovu se velmi liší. Sharp & Green ve svém výzkumu (1975) ukazují, že ač všichni jimi zkoumaní rodiče kladli v určité míře důraz na rozvoj jejich dítěte ve čtení, psaní a počítání, někteří více upřednostňovali celkovou spokojenost dítěte ve škole, jiní si vysoce cenili široce zaměřeného kurikula s tvořivými a uměleckými aktivitami. Lze soudit, že pro některé rodiče může být snadné ztotožnit se s prací školy částečně, další mohou zůstat ke škole zdrženlivější, přesto však tolerantní. Škola je ovšem následně může považovat za „apatické“.

Za pozornost stojí i třetí a čtvrtý rys „dobrého“ rodiče. Rodiče chápou představu školy o „dobrých“ rodičích a jejich „správných“ reakcích velmi odlišně. Někteří rodiče „neuspějí“ při získávání dostatečně spolehlivých informací o škole a mohou se snadno dostat do nepříznivého světla coby lidé, kteří nemají zájem. Jiní jsou ve svém zájmu až příliš horliví a stávají se pro školu „rušivými elementy“. Další pasivně (byť třeba i se sympatiemi či dokonce s obdivem) pozorují práci školy, a ta je hodnotí jako apatické. „Dobry“ rodič tedy nemusí být dobře informovaný, ani nemusí souhlasit s filozofií školy. Musí však umět vytvořit dojem, že takový je. „Úspěšní“ rodiče (ti, kteří mají ve škole úspěšné děti) se snaží vyhnout nálepce „rušivých elementů“, byť de facto trvale do práce školy „rušivě“ zasahují, a to skrytým způsobem — tím, že se doma se svými dětmi učí. Kdyby tak nečinili, jejich dítě by dost pravděpodobně zaostalo za těmi, kterým se rodiče takto věnují.

Je tu tedy několik paradoxů. Jestliže se rodič skutečně snaží dostat mezi „dobré“ rodiče, jeho dětem hrozí, že začnou za ostatními zaostávat. Učitelé se domnívají, že jsou to oni, kdo svou činností způsobují rozdíly v úrovni učení a rozvoje dítěte. Rozdíly však patrně ovlivňuje především škola spíše skrytá aktivita rodičů (nebo její nedostatek). Škola má nejvíce v oblíbenosti rodiče, kteří se jí navenek do ničeho nepletou a doma s dětmi na přípravě do školy intenzivně

pracují. Tato práce na domácí přípravě pro školu přitom může být chápána i jako výraz nedůvěry rodičů vůči schopnosti školy zajistit jejich dětem vše potřebné. To si však sama škola nepřipouští (sr. Meigham, 1989).

Některé školy považují zapojenost rodičů do věcí školských za narušování jejich vztahu s žáky. Domnívají se, že rodiče nemají dostatek potřebných vědomostí, dovedností a vzhledu k tomu, aby mohli určit, co je v nejlepším zájmu výchovy a vzdělání jejich dětí. Nositelé těchto názorů jsou přesvědčeni, že odpovědnost by tu měla být svěřena profesionálům. Snad bychom mohli situaci dokumentovat na příkladu Velké Británie. Tam byli obecně, jak tvrdí např. Sharpe (1980), rodiče vždycky považováni za problém. Druh problému, jenž rodiče představovali a představují, se ovšem měnil. Zatímco ještě vcelku nedávno viděly školy svou roli v kompenzování výchovné deprivace prostředím rodin, dnes se některé školy naopak snaží, konfrontovány s obecně uplatňovaným systémem veřejných zkoušek, tlumit nerealistická očekávání rodičů.

Macbeth (1989) spojuje odpor některých učitelů ke spolupráci s rodiči s následujícími faktory:

- a) Někteří učitelé jsou prostě zvyklí fungovat bez rodičů žáků.
- b) Někteří učitelé mají pocit, že jsou schopni pracovat s dostatečným ohledem na dítě i bez výchovného partnerství s rodiči; rodiče jim (odborníkům na věc výchovy a vzdělání) nemají příliš co dát.
- c) Někteří učitelé se domnívají, že by rodiče mohli ohrožovat jejich postavení.
- d) Smlouvy a úvazky učitelů jsou koncipovány tak, že nezahrnují povinnost rozvíjet s rodiči pedagogické partnerství.
- e) Jen málo vedoucích pracovníků ve školství zdůrazňuje pedagogický význam rodičů jinak než proklamativně; následně pak mají někteří učitelé tendenci chovat se podobně.
- f) Učitelé jsou pod stálým tlakem, aby inovovali obsah i metody své práce. Doba změn ovšem znamená současně nutnost stanovovat priority, a rodiče prioritou pro učitele nebývají.
- g) Někteří učitelé si neuvědomují všechny důvody, pro které by měli rodiče stát v centru jejich pozornosti a práce.

2. Rodiče jako zákazníci

Rodič je někdy považován za zákazníka, jenž vybírá pro své dítě konkrétní školu s přáním, aby dítě mělo z této volby co největší užitek. S pohledem na rodiče jako zákazníky souvisejí i práva rodičů, např. na informace o pokroku dítěte ve škole, na vysvětlení vyučovacích metod a obsahu, na rady o tom, jak mohou rodiče sami svému dítěti pomoci. Rodič jako zákazník bývá přitom chápán ve dvojm smyslu.

- a) Škola vede rodiče k tomu, aby pokud možno bez připomínek a otázek přijímali soudy učitelů a jiných profesionálních pracovníků (ti jsou přece odborníky). Škola a učitel „znají nejlépe“.

- b) Škola je přesvědčena, že rodiče mají „právo“ zajistit pro své děti takovou výchovu, o niž mají sami zájem, a že škola by měla postupovat s ohledem na tato rodičovská přání. **Rodiče „znají nejlépe“.**

Rozdíl je tedy mezi vnímáním rodičů jako zákazníků závislejících na odbornosti učitelů a jako zákazníků s právem formovat kulturu školy. Většina škol se samozřejmě pohybuje mezi těmito dvěma krajními polohami.

Škola, která vnímá rodiče jako zákazníky, může určitou podporu ze strany rodičů vítat. Jde však obvykle o pomoc týkající se spíše okrajových záležitostí jejího chodu a rozhodování o něm. Taková škola uznává, že jí může prospět, budou-li rodiče přizváni např. k pomoci při organizování školních slavností, přípravě kostýmů a scény při školním představení, sbírce na nové vybavení, pomoci při školních výletech nebo ve školní knihovně. Sebeloajálnější spolupráce a zájem rodičů tu však je naplněn spíše v pasivní formě. Možnost skutečně aktivního zapojení (tj. nad rámec oněch spíše okrajových záležitostí) je ve škole striktně vymezena „profesionalitou“. Zpochybňují-li tedy rodiče např. postupy školy v rámci kurikula nebo disciplíny, chápe škola jejich vstupy jako „rušivé“ (rodiče by přece měli respektovat úsudek školy, ten stojí výše než jejich vlastní).

Druhý pohled na rodiče jako zákazníky vede školu k alespoň částečnému zřeknutí se možnosti rozhodovat na základě své moci. Jádrem tohoto pohledu je vcelku kontroverzní přesvědčení, že úroveň výchovy a vzdělání ve škole poklesla. Proto by měla být rodičům dána možnost větší volby ve výchově a vzdělání a také možnost ovlivňovat politiku (v nepolitickém smyslu) školy. Učitelé, kteří podle protagonistů tohoto pohledu v podstatě zneužívají svého mocenského postavení vůči rodičům, by měli přestat lpět na nedotknutelnosti svého profesionálního teritoria. Žádá se od nich, aby projevíli více ochoty a schopnosti nabídnout rodičům pro jejich děti takový druh výchovy a vzdělání, o který mají rodiče skutečně sami zájem. V jednom z manifestů tohoto zaměření se mj. uvádí, že „...přežití [škol] by mělo záviset na jejich schopnosti uspokojit své zákazníky. A jejich hlavními zákazníky jsou rodiče, kteří by proto měli mít volnost vyjádřit svou přízeň tam, kde si to přejí, a to v zájmu toho, aby byly výchovně vzdělávací instituce tvarovány, kontrolovány a udržovány podle jejich požadavků“ (Hillgate, 1986:7).

„Ve výchově a vzdělávání nemohou nadále vládnout ti, kdo je produkují — akademičtí teoretikové, administrátoři a dokonce učitelské odbory. Výchova a vzdělání musejí být tvarovány uživateli — tím, co je dobré pro každé jednotlivé dítě, a tím, co představuje naděje rodičů“, zaznělo i z úst jednoho z konzervativních politiků (Baker, 1987, citováno podle Docking, 1990).

Početní odpůrci právě zmíněného pohledu tvrdí, že ať již jsou výchovně vzdělávací aspirace rodičů a učitelů jakékoliv, filozofie jednoznačné a bezvýhradné orientace na uživatele neposlouží v dlouhodobější perspektivě zájmům rodičů, učitelů, ani žáků. Tato koncepce spíše podněcuje vznik výbojné atmosféry a podrývá veřejnou důvěru v kompetentnost učitelů, než aby pomáhala rozvíjet větší porozumění obou stran a určit vzájemně přijatelné cíle výchovy

a vzdělání (sr. Munn, 1985). Jak říká Ranson et al. (1987), konzumerismus izoluje lidi a hlavně nevede k chování mezi skupinami, jež by se řídilo zásadami zdravého rozumu: trh nepředpokládá diskurz, v němž si budou všichni účastníci vzájemně odpovědni.

3. Rodiče jako partneři

Nejčastěji přijímaná verze participativního modelu obsahuje partnerství mezi rodiči a učiteli. Rodiče jsou v tomto případě chápáni jako účastníci hlavního proudu školního života. Navrhován je tedy dvousměrný vztah, ve kterém každý z partnerů uznává jedinečný příspěvek, jenž může druhá strana dětskému rozvoji a pedagogickému rozhodování přinést. Učitelé se tak snaží rozvíjet s rodiči partnerství, potlačovat svou tendenci vystupovat z pozic jediných odborníků a naopak přijímat s profesionálním porozuměním pohled rodičů jako platný a hodnotný. Tento druh vztahu bývá nahlížen na základě rovnosti. To neznamená, že učitelé či rodiče nemají žádnou speciální dovednost či zkušenost. Spíše, jak uvádí Pugh (1985), jde o to, že každý partner uznává dovednosti a zkušenosti toho druhého jako kvality, jež mají stejnou hodnotu.

Ačkoliv se pojem partnerství užívá velmi hojně, v pedagogickém kontextu nebývá často definován. Bastiani (1993) se domnívá, že partnerství rozhodně obsahuje:

- 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.

Wolfendale (1983) identifikuje partnerství jako stav, kdy rodiče jsou aktivními a ústředními postavami v rozhodování a v uvádění rozhodnutí do praxe, mají stejnou pravomoc a ekvivalentní odbornost jako lidé ve škole, jsou schopni dávat i získávat (reciprocita) a také sdílet s profesionálními pracovníky vzájemnou odpovědnost.

Pugh definuje partnerství jako „pracovní vztah charakterizovaný sdíleným smyslem pro účel, vzájemným respektem a ochotou jednat. To v sobě nese sdílení informací, dovedností, odpovědností, rozhodování a vzájemné skládání účtů“ (1989:5).

Všeobecně panuje shoda v tom, že tyto požadavky splňuje jen málo projektů spolupráce školy a rodiny. Nejúplnější záběr partnerství je cosi jako *terra incognita* a někteří praktikové dokonce považují partnerství za nedosažitelný ideál. Dávají pak přednost skromnějším cílům — podpoře co možná největšího zapojení rodičů do školního života. Bastiani (1993), stejně jako i další teoretikové,

tvrdí, že vhodnější by bylo hovořit o práci směřující k partnersví a nikoli o partnerství samém.

Zdá se tedy účelné chápat partnerství jako proces, fázi procesu či ideál, k němuž svou prací směřujeme, a nenahlížet je jako fixní stav či cosi relativně snadno dosažitelné.

Důležité také je, že partnerství znamená různé věci pro různé lidi. Může se pohybovat od jednoduchých forem spolupráce mezi rodinou a školou až po společné plánování, vyučování a hodnocení kurikula. V reálném světě existují významné rozdíly v postojích a očekáváních nejen mezi rodiči a učiteli, ale také mezi učiteli samými a rodiči samými (sr. Bastiani, 1993).

Za pozornost stojí i poznámka Sayera, jenž píše: „jedna věc je shodnout se na principech partnerství...méně snadné je definovat odpovědnost za to, aby partnerství fungovalo“ (1989:54).

Partnerství bývá obvykle chápáno ve dvojm smyslu:

1. Rodiče mohou být přizváni k přímé účasti na výchově a vzdělávání vlastních dětí.

Jde o to, že školy by měly uznat rodinu a komunitu za hlavní zdroje výchovy a vzdělání a zapojovat rodiče do výchovných a vzdělávacích procesů jako lidi, kteří snahu školy vhodně doplňují. To kontrastuje se „spotřebitelským“ přístupem, podle něhož rolí rodičů ve výchově a vzdělávání je především vybrat si ze škály nabídky učiněné profesionálními pedagogy.

Řada autorů se shoduje v tom, že rodiče, kteří byli kdysi nahlíženi jako součást problému, se nyní stávají součástí řešení (sr. např. Meigham, 1981).

Participativní filozofii, která je v základu partnerství, popisuje Widlake (1986) jako odklon od paternalistického přístupu, v němž učitelé „vysvětlují“ rodičům, co a jak mají dělat, k tomu, který se odvíjí od místní komunity a staví pro tento účel do hlavní role speciálně určené a připravené pracovníky odpovědné za rozvoj vztahů rodiny a školy (jsou relativně novým elementem v kontextu rozvoje spolupráce školy s rodinou). „Rodiče jsou nahlíženi jako lidé, kteří v určité míře kontrolují svůj život a mají za rozvoj a výchovu svých dětí více než okrajovou odpovědnost. Jsou nahlíženi jako lidé schopní osobního rozvoje, iniciování, organizování a realizace činností“ (Widlake, 1986:16). Pozornost tedy není na rodičích jako klientech, ale na rodičích jako partnerech; nejde o moc rodičů, ale o jejich zplnomocnění.

2. Rodiče mohou být přizváni k účasti na tvorbě politiky školy a na rozvoji kurikula.

Rodiče by měli být nejen partnery ve výchově svých vlastních dětí, ale také v rozvoji života školy jako celku. Zatímco ideologie trhu vytváří mezi rodiči a profesionály napětí, participativní model předpokládá v rozhodovacím procesu účast obou těchto stran. Je tu zdůrazňována vzájemná odpovědnost rodičů a školy. „Sdílíme [rodiče] se školou odpovědnost za výchovu dětí... Škola a rodiče musejí být odpovědní jeden druhému za svůj příspěvek společně sdílenému úkolu“ (Sallis, 1982:16). Nejde tedy ani tak o to postavit rodiče do kontrolní

pozice, jako spíše do role těch, kteří se spolupodílejí. „Potřebujeme získat vhléd, ne dohled“, dodává za rodiče Sallis (1982:15).

Přes svou důležitost představuje zastoupení rodičů v radách škol relativně velmi omezený způsob rodičovské participace na rozhodování, neboť jen velmi málo rodičů je zapojeno přímo. Všichni mohou teoreticky participovat na výroční schůzi školy s rodiči, ale v praxi to tak obvykle nefunguje. Některé školy se proto snaží uvést rodiče do různých poradních výborů, které se zabývají tvorbou politiky školy v dílčích oblastech její práce. Může jít např. o sexuální výchovu, protidrogovou výchovu, multikulturní výchovu, otázku rovných příležitostí pro chlapce a dívky či speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, o nové způsoby hodnocení atd. Některé školy se snaží konzultovat na veřejných schůzích s rodiči zásadní koncepční rozhodnutí dříve než jsou definitivně přijata.

Téma rodičů jako partnerů školy dokresluje ještě dvě podstatné poznámky:

1. Partnerství školy a rodiny nelze vidět mimo kontext zájmů celé komunity, nejen rodičů a učitelů. Proto tu hrají důležitou roli rady škol a jejich členové — zástupci dalších skupin (místních zaměstnavatelů, místní radnice atd.).
2. Modely participace rodičů ve věcech školských mají úspěch tehdy, jsou-li jejich součástí i vztahy mezi učitelem a žákem (studentem). To platí v jisté míře i na základní škole. „Nechceme-li, aby se žáci cítili opomenuti, pak musíme ve škole zařídit, aby měli pocit účastníků celého dění — např. tím, že je v nějaké formě začleníme do rozhodovacích procesů ve škole. Chceme-li rozvinout u žáků odpovědnost, musíme jim dát možnosti skutečnou odpovědnost na sebe brát — na úrovni odpovídající jejich rozvoji, např. diskusemi o výukových cílech, plánováním programu práce, pomocí při formulaci pravidel školního řádu, řízením školního klubu atd.“ (Docking, 1990:28).

Celá řada autorů se tedy shoduje, že participace nesnižuje profesionalismus učitelů, ale naopak skýtá prostředky, kterými mohou být vyučování a výchova úspěšněji realizovány (Docking, 1990; Macbeth, 1989; Munn, 1985; aj.).

Nechceme ovšem přehlédnout ani názory, podle nichž dnes „partnerství“ není v žádném případě vhodným či obecně uplatnitelným modelem vztahu školy a rodiny. Zastánci těchto pohledů upozorňují na každodenní zkušenosti života chudých a bezmocných rodin v deprivovaných částech velkých měst, rodin etnických menšin, osamělých rodičů a některých dalších skupin. Dospívá se tak k závěrům, že dříve, než bychom vůbec mohli začít partnerství považovat za možnost, je nutno přistoupit k radikálnějším a sociálním opatřením a provést strukturální změny ve společnosti (sr. např. Phillips, 1989).

Další skupina argumentů poukazuje na to, že ačkoliv většina literatury o projektech rozvoje vztahů školy a rodiny zdůrazňuje způsoby rozvoje rovnoprávnějších vztahů mezi rodinou a školou, reálná situace může být poněkud odlišná (sr. Royal, 1991). Bude-li pro nás výchova tím co vzdělání, pak je otázkou, zda mohou být rodiče rovnými partnery učitelů, neboť rodiče mají jen zříd-

ka stejnou úroveň dovedností, znalostí a odbornosti. Jestliže je na druhé straně vzdělání nahlíženo jako součást výchovy, pak budou učitelé nejspíše oněmi partnery s menším vahou slova. Macbeth (1989) v této souvislosti zdůrazňuje, jak malá proporce dětského učení probíhá ve škole. Leichter (1985) tvrdí, že výchova v rodinách nemusí být nezbytně lepší, když se jí bude rodina snažit přiblížit ideálům školy. Jak argumentuje dále, místní a státní výchovná a vzdělávací politika by tedy spíše měly vzít v potaz šíři a různorodost procesů, jimiž je výchova v rodinách uskutečňována.

Přesto je dnes zapojenost rodičů ve věcech školy chápána i jako jeden z indikátorů kultury školy (sr. Kutnicke, 1988; Mortimore, 1989). Pollard (1985) poukazuje na zapojenost rodičů jako na jednu z oblastí, kde se rozdíl mezi jinak vcelku obtížně rozlišitelnými školami spolehlivě projevují.

Stejně tak je spolupráce školy s rodinou, otevřenost a přístupnost rodičům na různých úrovních školního života chápána jako jeden z faktorů tzv. *efektivní školy* (sr. Mortimore, 1989; Reynolds & Cuttance, 1992; Riddle & Brown, 1991). V této souvislosti se však objevují v současné éře decentralizace obtíže ve vymezení příslušného prostoru. Snad nejvýrazněji se tento problém projevuje v případě konceptu školy jako komunity (nikoli organizace), jenž ve svých nedávných pracích prosazuje např. Sergiovanni (1994). Reynolds (1991) poukazuje v podobných souvislostech na paradoxní vztah spotřebitelova práva na volbu školy (zvyšuje soutěživost mezi školami) a efektivitou fungování školy. Konstatuje, že rodičovské zapojení je čímsi, co i z důvodu tohoto paradoxu přijímají zejména školy se smíšenými pocity i důsledky.

Dilemata vztahu škola — rodina

Rodiče a učitelé mají společný zájem o co nejlepší vzdělání dětí. Většina učitelů a rodičů sdílí tytéž široké cíle pokud jde o rozvoj dětí a každá strana přináší vzájemně se doplňující dovednosti a odbornost. Mají-li spolu učitelé s rodiči účinněji pracovat, pak je čas změnit na straně učitelů paradigma, uvádí Macbeth (1989). Učitelé by měli uznat, že rodiče mají legitimní zájem na cílech stanovených pro jejich děti. Potřeba změny paradigmatu se však pocituje i u rodičů. Měli by si jasně uvědomit, že jejich vlastní příspěvek k výchově a vzdělávání jejich dětí je legitimní, hodnotný a validní (sr. Munn, 1993). V tomto kontextu znamená partnerství sdílený závazek a porozumění realistickým a dosažitelným cílům pro jednotlivé žáky, způsobům, jakými mohou být tyto cíle dosaženy, a případnému podílu, který v tomto procesu učitelé, rodiče a žáci mohou mít. Změna paradigmatu se tedy požaduje jak u učitelů, tak rodičů. Je nezbytná pro transformaci tradičních vztahů rodiny a školy do nové doby.

Nikdo dnes nepochybuje, že těmi, kdo musí v kontextu spolupráce s rodinou přicházet s iniciativou a permanentně se nabízet, jsou školy. V této souvislosti je snad účelné zmínit i některé další teoretické problémy, jež se objevují v zahraničí a které se v určité podobě vyskytují i u nás. Mnozí autoři (sr. např. Working, 1992) hovoří o dichotomii mezi přístupem k rodičům jako unifikova-

né a homogenní skupině na straně jedné a mezi existující rozmanitostí rodičovských praktik a kultur na straně druhé. Obtíž s tímto dilematem vyrůstá v praxi ze zjevné nezbytnosti prezentovat rodiče dvěma nekompatibilními a vzájemně konfliktními způsoby:

1. Odborníci pracující s rodiči musejí mít k dispozici určité obecné předpoklady. Tato zobecnění však stírají rozdíly a mohou vlastně v praxi podpořit diskriminaci určitých specifických skupin či jednotlivců mezi rodiči. Škola musí mít představu o požadavcích rodičů, aby na ně mohla vstřícně reagovat. Představa školy o tom, co rodiče chtějí, přitom nutně vychází z obrazu „rodičů“, jenž je uniformní i stereotypní.
2. Rodiče nejsou unifikovanou či homogenní skupinou. Některé skupiny rodičů se mohou zdát méně stratifikovány ve svých odlišnostech sociálně—ekonomické třídy, rasy, barvy či vyznání než jiné. Škola ale většinou nepracuje se souborem rodičů, jejichž zájmy, přesvědčení, vzorce chování a kulturní zázemí se ve významných ohledech shodují (sr. Working, 1992).

Některí autoři (sr. Cooper, 1991) poukazují také na další dilemata rozvoje vztahu školy a rodiny v současné západní společnosti:

1. Snaha zajistit každému žákovi adekvátní výchovu a vzdělání může dovést stát do riskantní pozice podřízenosti vůli a preferencím rodičů. Věřejnost (i rodiče) tak mohou získat dojem, že stát není schopen výchovu dětí účinně kontrolovat (sr. Chubb, 1988). Prvním dilematem tedy je, jak poskytovat univerzální, vysoce kvalitní a státem řízenou výchovu a vzdělávání, aniž by bylo nutno budovat školskou byrokracii neschopnou na vyvstálé potřeby a problémy citlivě reagovat.
2. Uznají-li tvůrci školské politiky, že rodiče mají potřebu výraznějšího zapojení do věcí školských, vzniká další zajímavé dilema. Čím rozmanitější nabídka předkládá rodičům volícím školu pro své dítě regionální trh, tím méně mohou rodiče skutečně těžit ze smysluplné zapojenosti, participace a vlivu ve škole, kterou pro své dítě zvolí. Vazby na místní komunitu se oslabují u těch rodičů, kteří vybírají školu umístěnou mimo místo jejich bydliště. Takoví rodiče mohou mít současně problémy vytvořit si silnější vazby ke škole, kam chodí jejich děti. Obtížněji tedy mohou uplatňovat na dané škole svůj vliv. Mnozí přesto věří, že ztráta geografické komunity může být vyvážena společným zájmem rodičů o „školu jejich volby“. I když funkční komunita nemusí být tak silná jako komunita geografická, v některých případech se může školám podařit nahradit aspekty sociálního kapitálu (výrazné v případě, kdy rodiče volí pro své děti školy v místě bydliště). Dilematem tedy je, že větší možnost volby může oslabit zapojenost rodičů v místě bydliště. Rozmanitost nabídky a možnost volby mohou oslabit sociální kapitál školy, neboť rodiny žijící v různých místech dál od místa existence školy mohou být jedna druhé cizí.

3. V mnoha zemích byly podniknuty kroky k tomu, aby rodiče získali větší vliv na vytváření nepolitické politiky školy. Výrazem toho je např. zastoupení rodičů ve školských radách na úrovni distriktů v některých místech USA (sr. Cooper, 1991) a relativně výrazné zastoupení rodičů v radách škol na úrovni každé školy v mnoha západních zemích. Ironií však je, že čím více se rodiče stávají součástí formalizovaného rozhodovacího procesu, tím méně, jak sami zjišťují, mohou participovat jako klienti školy. Je to klasická situace současného fungování v roli „poskytovatele“ služby (jako člen rady) a „spotřebitele“ služby (jako rodič). Toto třetí dilema tedy zní: jak mohou být rodiče současně klienty i formálními rozhodovateli (manažery) ve škole?

Je zřejmé, že role rodičů ve školách prošla a prochází obrovskými změnami. Tento vývoj skýtá příležitost skutečně porozumět vztahům mezi rodinou a školou, mezi individuálními občany a státem. Souhlasíme s těmi autory, podle nichž budoucnost školních reforem v moderní společnosti závisí na pochopení a vyřešení dilemat vztahů rodičů a školy (sr. např. Cooper, 1991).

Konkrétní aktivity školy vůči rodině

Kritériem míry a užitečnosti všech aktivit školy vůči rodičům musí být vždy to, zda z nich z hlediska výchovného a vzdělávacího profitují děti. Tyto činnosti mohou být orientovány jak na jednotlivé rodiče jako osoby odpovědné za výchovu jejich dítěte, tak na rodiče jako na skupinu.

Podle zkušeností některých autorů (Macbeth, 1989) lze aktivity školy směrem k rodičům na úrovni povinné školní docházky rozlišit na standardní (základní, minimální) a nadstandardní. Bez realizování oněch standardních, samozřejmě v různých konkrétních podobách a modifikacích odpovídajících podmínkám příslušné školy, není možné hovořit o tom, že by škola jednala s rodiči jako se skutečnými klienty, případně partnery ve výchově dítěte. Mezi standardní aktivity patří:

1. Vítání a přijímání rodičů

Škola by měla mít vytvořený systém pro „uvítání a přijímání“ rodičů. A to nejen když do školy přichází dítě s rodiči poprvé, ale po celou dobu školní docházky. Smyslem je vytvořit zdvořilou a přátelskou atmosféru, v níž škola podporuje rodiče v pocitu, že jsou součástí školní komunity a ne pouhými „přichozími zvenčí“. Organizačně to znamená takové uspořádání, které zajistí rodičům přicházejícím do školy rychlou a ohleduplnou pozornost.

2. Dvousměrná písemná zpráva

Škola by měla minimálně dvakrát ročně poskytovat rodičům písemnou zprávu obsahující hodnocení učebních výsledků, snahy a chování jejich dítěte. Součástí zprávy by měl být také oddíl, v němž rodiče odpoví na otázky, jak oni sami hodnotí pokrok (rozvoj) dítěte. Tuto část rodiče předávají škole zpět. Písemná zpráva by měla být východiskem pro další konzultace.

3. *Individuální konzultace*

Individuální konzultace rodičů a učitelů, které staví na předchozích písemných zprávách, by měly být organizovány minimálně dvakrát ročně. Tyto konzultace by měly směřovat ke společné dohodě o dalším výchovném a vzdělávacím postupu. Konzultace a písemné zprávy jsou podstatné a na sebe navazující prvky standardní komunikace škola — rodina, neměly by proto nahrazovat jedna druhou.

4. *Pololetní rodičovské schůzky*

Minimálně jednou během pololetí by se měla konat třídní schůzka, na níž je rodičům vysvětlena podstata vzdělávacího obsahu, případně i metod a forem, s nimiž budou učitelé a žáci v následujícím období pracovat. Na této schůzce by měli být rodiče informováni o tom, jakým způsobem mohou oni doma dětem pomoci.

5. *Sdružení rodičů*

Všichni rodiče, jejichž děti navštěvují příslušnou školu, by měli mít přístup do sdružení rodičů. Činnost sdružení neorganizují pedagogové školy, mohou však sami pomáhat poskytováním informací, prostor a dalších zdrojů. Hlavním smyslem sdružení je vytvářet efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli v zájmu výchovy a vzdělávání dětí, poskytovat konzultace a předávat informace. Účelem sdružení by nemělo být shromažďování finančních zdrojů — mimo těch, které přímo podporují účel sdružení.

6. *Rada školy*

Při škole by měla pracovat rada školy, v níž by rodiče měli mít své zastoupení. Její činnost není totožná se sdružením rodičů, nicméně oba tyto subjekty by se měly navzájem podporovat.

7. *Školní publikace*

Ve spolupráci školy a sdružení rodičů by měl být vydáván časopis (bulletin, občasník, informační leták) průběžně informující rodiče o záležitostech školy.

8. *Právo rodičů vidět záznamy o dítěti*

Rodiče by měli mít možnost kdykoli nahlédnout do oficiálních záznamů školy o jejich dítěti a k případným nepřesnostem nebo nesprávnostem se vyjádřit. Záznamy by měly být k dispozici při individuálních konzultacích a rodiče by měli být upozorněni vždy, když se do záznamů zapisuje nová skutečnost. Rodiče by současně měli mít jistotu, že škola nebude poskytovat důvěrné informace o jejich dítěti nikomu dalšímu.

9. *Respektování přání rodičů*

Pro školu by ve výchovném a vzdělávacím přístupu k dítěti mělo být základním principem respektování přání rodičů. Všechna zásadní rozhodnutí týkající

se dítěte by měla být konzultována s jeho rodiči a v případě jejich nesouhlasu by se mělo hledat řešení vycházející jim pokud možno co nejvíce vstříc.

10. Návštěvy v rodinách

Pro výjimečné případy by měl být vybudován systém návštěv v rodinách.

11. Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi

Učitelé by měli stále zdůrazňovat, že poskytují služby a současně se snaží rozvíjet s rodiči partnerské vztahy. Služba znamená, že využívají všech svých profesionálních schopností a dovedností k pomoci rodičům naplňovat jejich rodičovskou povinnost v zájmu dítěte. Služba ale také znamená, že mohou v některých případech vyjádřit opačné názory a postoje, než jaké mají rodiče. Partnerství obsahuje poznání, že značná část výchovy a vzdělávání se odehrává v rodině a že rodiče a učitelé mají různé, ale komplementární výchovné a vzdělávací funkce. Působení učitelů by tedy mělo odpovídat rodičovským přáním a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami.

12. Odpovědnost rodičů učitelům

Učitelé by v jednání s rodiči měli také dávat jasně najevo, že vedle toho, že poskytují rodičům profesionální službu a jsou jejich partnery ve výchově a vzdělávání jejich dětí, jsou i zaměstnanci resortu školství. Musí tedy fungovat v rámci jeho systému, požadavků a omezení, které jsou dány. V některých případech mohou proto v zájmu dětí od rodičů vyžadovat spolupráci a informace (např. není-li splňována povinnost docházky dítěte do školy). Rodiče by měli být stejně odpovědní učitelům, jako jsou učitelé odpovědní rodičům.

Zaínterесování rodičů do školního dění má několik rovin. Jedná se o komunikaci s rodiči o každém jednotlivém dítěti, o povzbuzování zájmu rodičů na úrovni školní třídy a o aktivizování rodičů na úrovni školy.

a) Komunikace s rodiči o každém jednotlivém dítěti.

Za základ této komunikace v individuální rovině jsou považovány písemné zprávy. Mohou mít různé podoby:

1. Periodické zprávy (jsou nejobvyklejší, shrnují výsledky a úsilí dítěte za určité období — měsíc, čtvrtletí, pololetí).
2. Pololetní, výroční vysvědčení, osvědčení o ukončení školy (oficiální dokumenty zaznamenávající absolvované předměty s hodnocením úspěšnosti dítěte v nich).
3. Deníky (denní záznamy domácích úkolů a průběžných zpráv pro rodiče, jež si vedou žáci, případně zapisují učitelé).
4. Záznamníky (podobné deníkům, ale jejich obsahem spíše než záznamy domácích úkolů jsou zprávy předávané oběma směry — mezi učiteli a rodiči a mezi rodiči a učiteli).
5. Zprávy o učeбním pokroku žáka (obsahují seznam vědomostí a dovedností, kterých by dítě mělo v určitém časovém úseku dosáhnout; je v nich vyznačen i momentální stav).

6. Sešit kontaktů (víceúčelový záznamník obsahující základní informace o škole, o konkrétních osobách odpovědných za jednotlivé oblasti chodu školy, jak a kdy je kontaktovat, prostor pro vzájemnou výměnu informací mezi učiteli a rodiči, zprávy o dítěti).

Smyslem těchto písemných zpráv má být především vzájemná a pravidelná výměna informací, vytváření prostoru pro „skládání účtů“ učitelů rodičům žáků, pomoc při zadávání učebních úkolů, při hodnocení výsledků dítěte. Konečně, mají být tyto zprávy i základem pro další diskusi mezi učiteli, dětmi a rodiči.

Vedle písemných zpráv jde v této rovině o individuální konzultace s rodiči, společné plánování další vzdělávací dráhy dítěte a především o komunikaci o domácích úkolech a podpoře domácí přípravy dítěte do školy.

b) Budování vztahů na úrovni školní třídy

Školní třída funguje jako sociální skupina. Obvykle jsou do této jednotky kromě dětí zahrnováni i učitelé, ale již méně často se bere v úvahu, že do ní patří i rodiče žáků. Školní třída je zatím místem, kde děti sdílejí podobnou zkušenost, což může být základem pro podobné sdílení mezi rodiči. Ne všichni rodiče ovšem reagují na iniciativu učitelů zahrnout je do „třídní skupiny“ stejně. Jedni se ve škole necítí dobře, někteří z ní mají dokonce strach, jiní shledávají třídní schůzky nudnou nebo příliš formální záležitostí, která jim neumožňuje volně vyjádřit vlastní názory, další nevidí přímou souvislost mezi učebními výsledky jejich dítěte a akcemi, které škola pořádá, mnozí rodiče se zase domnívají, že účelem školních akcí pro rodiče je hlavně získat peníze pro školu. Existuje mnoho rodičovských představ o škole, jež mohou být pro ně samotné spíše překážkou než povzbuzením k aktivní účasti na školním či třídním dění. Přesto budování dobrých vztahů na úrovni školní třídy je velmi podstatné pro všechny zúčastněné.

Jejich cílem je:

1. Uvědomovat rodiče o jejich povinnostech, právech a jejich významné roli ve výchově.
2. Informovat rodiče o vzdělávacím obsahu a vyučovacích metodách ve třídě jejich dítěte.
3. Povzbuzovat rodiče, aby pomáhali učení dítěte vhodnou rodinnou výchovou a zájmem.
4. Ukazovat rodičům, jak nejlépe mohou vychovávat a vzdělávat své dítě.
5. Vtahovat rodiče do diskuse o společných aktivitách mezi školou a rodinou.
6. Informovat učitele o rodičovských názorech na výchovu a vzdělávání ve třídě.
7. Ovlivňovat rozhodnutí týkající se školní třídy.
8. Volit zástupce rodičů koordinující spolupráci mezi učiteli a rodiči v rámci třídy a zástupce rodičů reprezentující třídu v rámci školy v rodičovském orgánu.

9. Hledat, jak mohou přání rodičů i učitelů ovlivňovat výchovné a vzdělávací aktivity ve třídě.

Inspirativní může být způsob organizace rodičovských vztahů na úrovni školní třídy, s nímž se můžeme setkat např. ve švédských či norských základních školách: každá třída má obvykle svého „tatínka“ a svou „maminku“, kteří jsou v kontaktu s učitelem a v případě potřeby, nejčastěji prostřednictvím telefonu, kontaktují ostatní rodiče. Takto vytvořeným řetězem se mohou předávat informace, mohou se konzultovat různé aktivity, změny apod. Celkově se vytváří pocit sounáležitosti a hlavně vzájemných kontaktů mezi rodiči dětí z jedné třídy.

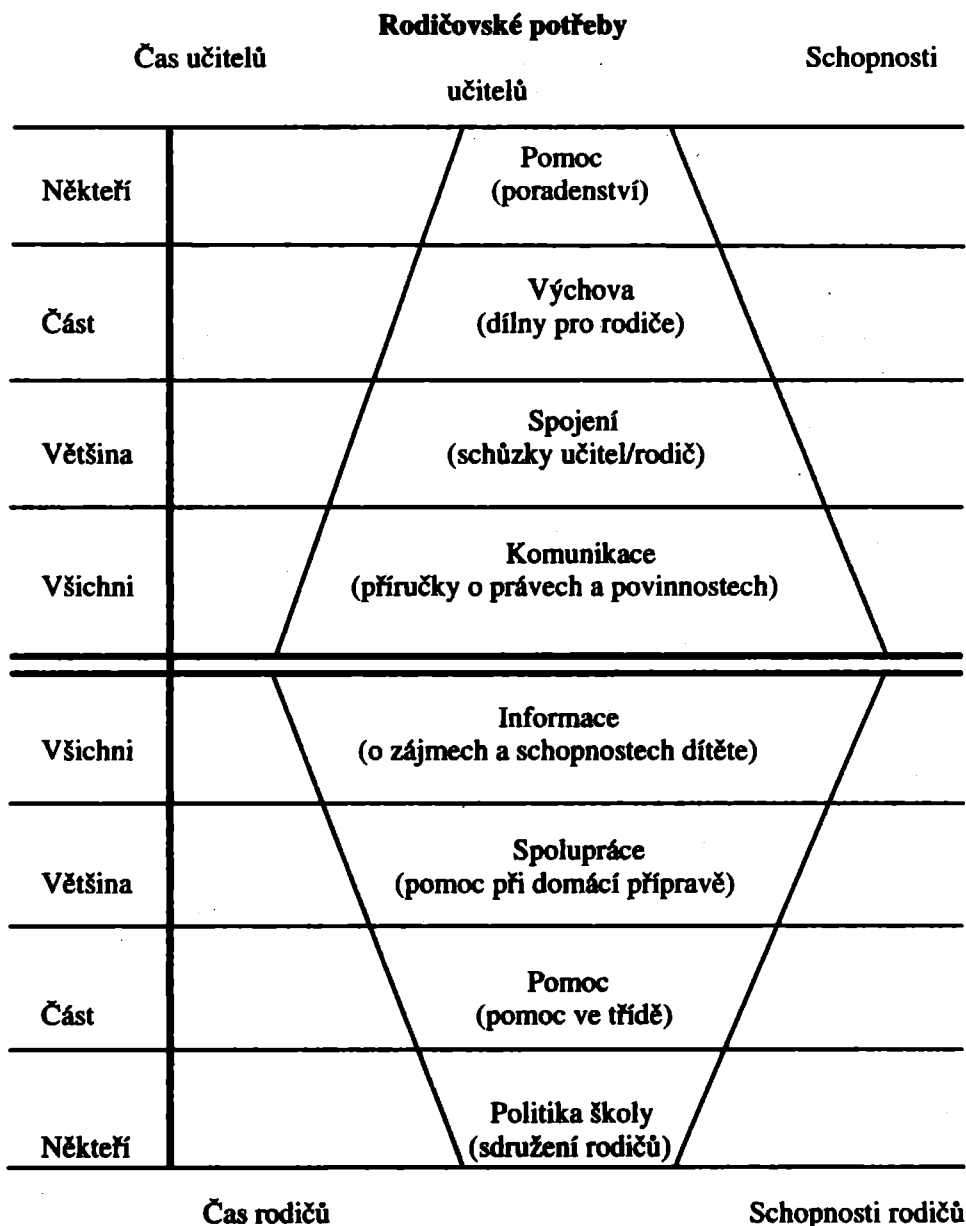
c) Aktivizace rodičů na úrovni školy

Představuje celou škálu aktivit zaměřených především na rodiče jako na skupinu a na její reprezentaci v různých rodičovských a dalších orgánech (sdružení rodičů, asociace rodičů, rada školy apod.). Znamená snahu školy vtáhnout rodiče do spolurozhodování o školních záležitostech, jež s sebou nese i jistou míru spoluodpovědnosti rodičů — zastupitelů. Je nutné počítat s tím, že tento typ rodičovských aktivit osloví jen menší část rodičovské veřejnosti, která na sebe současně bere povinnost zastupovat zájmy ostatních rodičů. Předpokladem je vzájemná komunikace mezi rodiči, které mohou být pedagogové nápomocni a jež současně funguje jako pojistka před formálností práce zastupitelských rodičovských orgánů.

Model rodičovského zapojení

Smyslem pokusu o vytvoření modelu rodičovské účasti na školním dění je postihnout jejich potřeby a možnosti, které lze využít pro rozvoj spolupráce mezi rodinou a školou. Model by mohl být pomůckou při vytváření politiky školy v oblasti veřejných vztahů a plánování konkrétních aktivit. Mohl by pomoci vedení školy a učitelům formulovat dlouhodobý a konzistentní program, v jehož rámci se rozvoj vztahů školy s rodičovskou veřejností bude pohybovat. Model je tvořen dvěma pyramidami, z nichž jedna reprezentuje hierarchii rodičovských potřeb a druhá hierarchii rodičovských možností přispět. Současně model ukazuje, že čím větší jsou rodičovské potřeby, tím vyšší požadavky jsou kladeny na profesionalitu pedagogů. Podobně i rodičovské „přispívání“ na vyšší úrovni vyžaduje od rodičů vyšší schopnosti a více času. Garry Hornby (1990), který je autorem modelu, zdůrazňuje, že se jedná o model obecný, který nicméně může být upraven pro každou školu. Může být použit také jako jistá kontrola toho, zda aktivity školy vůči rodičům vycházejí vstříc jejich difencovaným potřebám a zda využívají jejich diferencované možnosti přispět. Předpokládá to ovšem relevantní pedagogické znalosti a komunikační schopnosti učitelů a jejich orientaci v poradenství.

Obr. 1: Model rodičovského zapojení



Formy spolupráce školy a rodiny

Klíčové formy, v nichž se realizuje základ vztahů mezi školou a rodinou, mohou být tyto:

Způsoby seznamování s novými rodinami

- osobní setkávání rodičů a učitelů (vedení školy)
- poskytování informací o škole a třídě před příchodem dítěte do školy
- osobní dopisy rodičům na začátku školního roku s přiváním ke spolupráci, s informacemi o škole, o nových programech, o možnostech a způsobech kontaktů s učitelem apod.
- návštěvy v rodinách
- otevřené, výslovné a konkrétní přivání rodičů ke spolupráci (po nástupu jejich dítěte do školy)

Vstřícné prostředí a atmosféra školy

- jasně označený hlavní vchod
- přátelské uspořádání vstupních prostor školy
- průběžně aktualizovaná nástěnka u vchodu do školy určená rodičům a veřejnosti
- připravenost vedení školy (nebo pověřeného pracovníka) reagovat na telefonáty, případně se setkat s neočekávanými návštěvami ve škole
- doba konzultačních hodin učitelů a vedení školy výhodná pro rodiče
- místnost pro rodiče a veřejnost (přístupná po celý den, vybavená relevantní osvětovou literaturou pro rodiče)

Pravidelné a trvalé informování rodičů o životě a práci školy

- časopisy, bulletiny, informační letáčky, občasníky
- videozáznam seznamující s chodem celé školy (případně jedné třídy) promítnuté rodičům na počátku školního roku na společném shromáždění nebo na třídních schůzkách
- třídní schůzky
- konzultační hodiny učitelů
- konzultační hodiny vedení školy
- společná shromáždění při různých významných (tradičních) příležitostech
- shromáždění rodičů (na počátku školního roku), kde jsou vysvětleny změny a nové programy školy, současná školská politika, případně problémy výchovy a vzdělávání
- dotazníky rodičům, v nichž rodiče vyjadřují svá očekávání týkající se práce školy (vedení školy se k nim vyjádří, s výsledky jsou potom rodiče seznámeni)

Zvaní rodičů ke sledování školy při práci

- otevřené vyučovací hodiny

- dny otevřených dveří
- „rodiče v lavicích“ (simulace vyučovacího dne dítěte pro rodiče ve volném dnu)
- přístup rodičů na schůze zaměstnanců školy
- koncerty
- divadelní představení
- výstavy
- zohlednění názorů a přání rodičů ve výchovně–vzdělávací práci školy
- videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě

Pravidelné informování rodičů o jejich dítěti — možnost sledovat vývoj dítěte a diskutovat jej s příslušnými učiteli

- záznamy v žákovských knížkách
- pracovní sešity dítěte
- ukázky práce dítěte (výtvarné, slohové úlohy apod.)
- kontrola domácích úkolů
- písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy a chování (nejméně dvakrát ročně)
- písemný přehled úkolů a cílů, kterých by mělo dítě v průběhu roku (určitého období) v jednotlivých oblastech (předmětech) dosáhnout (lze doplnit o stručné vyjádření dítěte a o požadavek vyjádření rodičů)
- předem plánované schůzky učitelů s rodiči
- možnost „ad hoc“ návštěv rodičů ve škole
- konzultace rodičů, dítěte, příslušných učitelů a případně přizvaných odborníků
- umožnění rodičům nahlédnout do všech oficiálních záznamů, jež škola o dítěti má
- videozáznam dítěte při práci ve vyučování
- pozitivní informace rodičům o jejich dítěti

Seznamování rodičů s obsahem vyučování a různými tématy, která je zajímají

- vysvětlování obsahu vyučování (osnov jednotlivých předmětů) a přístupu učitelů k němu
- výklady k obtížným (podstatným) pasážím z jednotlivých předmětů
- seznamování s metodami, kterými mohou rodiče pomoci dětem při učení a domácí přípravě
- diskuse o způsobech zadávání domácích úloh
- diskuse o obsahu nových předmětů (rodinná výchova, sexuální výchova, ekologická výchova, náboženská výchova)
- přednášky o tématech, které rodiče zajímají, případně zneklidňují (výchova dospívajících, sexuální výchova, drogy, alkoholismus, party atd.)
- zapůjčování publikací a materiálů k těmto tématům

Využívání rodičovské pomoci a podpory

- pomoc rodičů učiteli ve třídě
- pomoc rodičů ve škole (s knihovnou, se školním pozemkem apod.)
- pomoc rodičů při skupinové práci ve vyučování
- pomoc rodičů individuálním dětem ve vyučování
- pomoc rodičů při organizaci či realizaci školních výletů, exkurzí apod.
- využívání profesionálních vědomostí a dovedností rodičů ve vyučování (přednášky, besedy, spolupráce na projektech apod.)
- využívání profesionálních vědomostí a dovedností rodičů v čase mimo vyučování (spolupráce při vedení zájmových kroužků, při doplňkové výuce)
- pozitivní zpětná vazba dobře spolupracujícím rodičům

Angažování dětí do programu spolupráce rodiny a školy

- pozvánky pro rodiče připravené dětmi
- výroba drobných dáreků a pozorností pro rodiče
- dětské besídky
- výstavy dětských prací

Podpora dětí se zvláštními výukovými a výchovnými potřebami

- doučování dětí
- podpůrné aktivity ve škole a doma
- konzultace s odborníky

Podpora rodin se zvláštními potřebami

- pomoc rodinám národnostních menšin
- pomoc matkám— samoživitelkám
- pomoc rodinám se zdravotním handicapem
- pomoc rodinám se sociálním handicapem

Návštěvy v rodinách

- seznámení s novými rodinami
- osobní setkání s rodinou v zájmu nastolení normální komunikace (v případě předchozího selhání)
- domluva na společném výchovném nebo vzdělávacím postupu
- nabídka pro rodiče, kteří uvádějí, že nemají čas přijít do školy

Aktivity pro celé rodiny ve škole (organizované školou)

- sportovní akce pro rodiče s dětmi (sportovní dny, turnaje)
- umělecké dílny (kroužky) pro rodiče s dětmi
- společná práce u počítačů
- různé nabídky pro společné trávení volného času
- turistické a poznávací výlety, exkurze organizované pro rodiny
- společné návštěvy kulturních akcí (divadla, koncerty)

Aktivity pro rodiče a učitele (organizované školou nebo sdružením rodičů)

- pravidelné společenské večery pro rodiče a učitele
- příležitostné kulturní a společenské události (např. školní plesy)

Aktivity pro rodiče (organizované školou nebo sdružením rodičů)

- cvičení pro matky
- osvětové akce pro rodiče (besedy, přednášky)
- skupiny rodičů s určitým společným zájmem nebo problémem
- společné akce a programy pro matky s malými dětmi
- neformální rodičovské večery, jejichž účelem je vzájemná výměna názorů a zkušeností s výchovou dítěte, s problémy, s nimiž se setkávají ve vztahu k přípravě dítěte do školy, k volnému času dětí apod.

Vzdělávací aktivity pro všechny zájemce

- neformální vzdělávání dospělých
- praktické kurzy
- akademické kurzy
- jazykové kurzy

Formální reprezentace rodičů a jejich angažování v řízení školy

- reprezentace rodičů ve sdružení rodičů
- reprezentace rodičů v radě školy
- reprezentace rodičů ve sdružení rodičů a učitelů školy
- reprezentace rodičů v místní samosprávě

Širší spolupráce školy s místními institucemi

- zastoupení školy v místních institucích
- reprezentace školy v místním zastupitelstvu

Některé principy a postupy rozvíjení vztahů s rodinou

Principy, jejichž znalost a aktivní využívání je pro rozvíjení vztahů mezi školou a rodinou důležité, lze shrnout takto (sr. Bastiani, 1989):

1. Kritické přezkoumání aktivit, které již existují

Zhodnocení, zda vše, co se v oblasti vztahů s rodiči ve škole děje, funguje tak, jak by mělo. Může vycházet z iniciativy ředitele, od učitelů, ale i z neformálního zdroje. Hodnocení by mělo být exaktní, založeno nejen na dojmech a pocitech, ale na faktických údajích (např. procento rodičů pravidelně se zúčastňujících třídních schůzek, porovnání podle tříd, podle ročníků apod.). Mělo by zahrnovat názory všech zúčastněných stran.

2. *Naslouchání rodičům*

Tato zdánlivá samozřejmost je klíčovým momentem vztahu školy a rodiny. Nejedná se o abstraktní princip, ale o skutečně praktické kroky, které k jeho naplnění povedou. „Naslouchání rodičům“ by mělo mít své konkrétní podoby a pevné organizační formy. Příkladem mohou být formální i neformální skupiny rodičů, které se mohou vyjádřit k různým záležitostem školy a jež jsou na své názory a svá stanoviska opakovaně dotazováni, nebo dvousměrná písemná či ústní komunikace s jednotlivými rodiči.

3. *Znalost prostředí, v němž se škola nachází*

Má-li škola úspěšně rozvíjet své vztahy s rodičovskou a širší veřejností, musí dobře vědět, koho konkrétně oslovuje. Musí tedy vědět, jaké je sociální složení obyvatel okolí a jaké postoje ke škole převažují. Tato znalost by opět měla být přesná, neměla by být založena pouze na dojmech nebo neověřených představách. Je vhodné organizovat akce i mimo budovu školy na dalších veřejných místech, je vhodné oslovit místní tisk, rozhlas, významné osobnosti.

4. *Organizování praktických aktivit*

Efektivnější než složité plánování budoucích aktivit, hledání možných překážek a diskuse o principech vztahů mezi školou a rodinou je často uskutečnění konkrétní akce pro rodiče. Na ní se totiž případné problémy ukáží nejlépe. Z ní vyplynou i otázky, na které si budou muset učitelé a vedení školy odpovědět. Například při natáčení videa z činnosti školy nebo třídy pro rodiče vyplynou automaticky na povrch otázky typu „Co bychom měli rodičům ukázat a proč? Musíme něco skrývat? Odpovídá natočená skutečnost tomu, co naše škola chce? Odpovídá to, co děláme, tomu, co chceme?“

5. *Stanovení vztahů školy a rodiny jako priority školy*

Mělo by se jednat o tři spolu související úkoly: téma vztahů školy a rodiny by mělo být pravidelným bodem, o němž se bude jednat na pedagogických radách a podobných příležitostech, měla by být věnována pozornost rozvoji organizace a řízení školy a rozvoji odpovídajících mechanismů pro formulování školní politiky a praktických kroků v oblasti vnějších vztahů školy a konečně měla by být vytvořena efektivní strategie školy v oblasti uspokojování potřeb učitelů a jejich profesionálního rozvoje.

6. *Hledání inspirace jinde*

Při snaze co nejlépe rozvíjet vztahy mezi školou a rodinou mohou pomoci myšlenky, nápady a praktické zkušenosti jiných škol, metodických center, pedagogických pracovišť vysokých škol, ale také odborná literatura. Předpokladem pro vhodné využití postupů a strategií odjinud je dobrá znalost vlastní situace, která umožní vybrat podněty pro školu užitečné a odpovídajícím způsobem je přizpůsobit konkrétním podmínkám školy. I „vypůjčování“ nápadů by tedy mělo obsahovat tvořivý moment.

Závěr

Vztahy školy a rodiny a jejich rozvoj jsou i u nás jedním z aktuálních a palčivých témat. Zdá se přitom, že vývoj směřuje k posílení a pevnému zakotvení rodičovských pozic ve vztahu ke škole. Od škol se jednoznačně očekává a bude očekávat iniciativa a nápaditost v rozvoji vztahů s rodiči. Uvedené zahraniční zkušenosti by snad mohly být pro školy v tomto směru určitým podnětem a zdrojem inspirace.

LITERATURA

- Allen, F. — Atherton, G. — Doyle, N.: *Keeping Parents Posted. Information about children's schooling and other educational matters*. Glasgow — Edinburgh, Scottish Consumer Council — HMSO 1988.
- Ashworth, J. P. — Papps, I. — Thomas, B.: *Increased parental choice: An economic analysis of some alternative methods of management and finance of education*. London, Institute of Economic Affairs, Education Unit 1988.
- Atherton, G.: *Promoting Home — School Partnership. Ideas for an active school board*. Glasgow, Scottish Consumer Council 1991.
- Barroso, J. — Sjorslev, S.: *Administration and Evaluation Structures for Primary and Secondary Schools in the twelve Member States of the European Community*. Brussels, EURYDICE 1990.
- Bastiani, J.: *Parents as partners*. In: Munn, P. (ed.): *Parents and Schools. Customers, Managers, or Partners?* London, Routledge 1993, s. 101–116.
- Bastiani, J.: *Working with Parents: A Whole — school Approach*. London, NFER—Routledge 1989.
- Brandt, R.: *On Parents and Schools: A Conversation with Joyce Epstein*. In: *Educational Leadership* 47, 1989, č. 2, s. 24–27.
- Campbell, L.: *Parents and Schools Working for Student Success*. NASSP Bulletin, April 1992.
- Cooper, B. S.: *Parent Choice and School Involvement: Perspectives and Dilemmas in the United States and Great Britain*. In: *International Journal of Educational Research*, 15, 1991, s. 235–250.
- Docking, J.: *Primary Schools and Parents. Rights, Responsibilities, and Relationships*. London: Hodder & Stoughton 1990.
- Epstein, J. L.: *Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement*. In: *The Elementary School Journal* 86, 1986, č. 3, s. 277–294.
- Fine, M.: *[Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools*. In: *Teachers College Record*, 94, léto 1993, č. 4, s. 682–709.
- Fine, M.: *The 'Public' in Public Schools: The Social Constriction/Construction of a Moral Community*. In: *Journal of Social Issues*, 46, 1990, s. 107–119.
- Fraser, N.: *Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy*. In: *Social Text*, 8, 1990, s. 56–80.
- Henderson, A.: *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, Md.: National Committee for Citizens in Education 1987.

- Hillgate Group: *Whose Schools? A Radical Manifesto*. London, Hillgate Group 1986.
- Hornby, G.: *The Organization of Parent Involvement*. School Organization, 10, 1990, č. 2, s. 3.
- Chubb, J.: *Effective schools and the problems of the poor*. In: Doyle, P.: & Cooper, B. S. (Eds.) *Federal aid to the disadvantaged: What future for Chapter 1?* NY, Falmer Press 1988.
- Jackson, B. — Cooper, B. S.: *Parent choice and empowerment: Implications for the way we train school administrators*. Cincinnati, UCEA 1988.
- Kutnick, P.: *Relationships in the Primary School Classroom*. London, Paul Chapman 1988.
- Leichter, H. J.: *Families as Educators*. In: Fantini, M. and Sinclair, R. (eds): *Education in School and Non— School Settings. Eighty— fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part I*. Chicago, Chicago University Press 1985.
- Macbeth, A.: *Involving Parents. Effective Parent — Teacher Relations*. Oxford, Heinemann Educational 1989.
- Meighan, R.: *A new teaching force? Some issues raised by seeing parents as educators and the implications for teacher education*. In: *Educational Review*, 33, 1981, s. 133–142.
- Meighan, R.: *The Parents and the Schools — alternative role definitions*. In: *Educational Review*, 41, 1989, č. 2, s. 105–112.
- Mortimore, P. — Sammons, P. — Stoll, L. — Lewis, D. — Ecob, R.: *School Matters: The Junior Years*. Wells, Open Books 1988.
- Mortimore, P.: *School matters*. In: Moon, B.; Murphy, P. and Raynor, J. (eds.): *Policies for the Curriculum*. London, Hodder & Stoughton, in association with the Open University 1989.
- Munn, P.: *Accountability and parent — teacher communication*. In: *British Education Research Journal*, 11, 1985, s. 105–111.
- Munn, P. (ed.): *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London, Routledge 1993.
- Nardine, F. E.: *Parent Involvement in the States*. In: *Phi Delta Kappan*, 62, leden 1991, s. 363–366.
- Phillips, R.: „*The Newham Parents' Centre: A Study of Parent Involvement as Community Action*“. In: Wolfendale, S. (ed.) *Parental Involvement: Developing Networks between School, Home and Community*. London, Cassell 1989.
- Pollard, A.: *The Social World of the Primary School*. London, Cassell 1985.
- Pugh, G.: *Parents and professionals in partnership: issues and implications*. In: Pugh, G. (ed.): *Parental Involvement: What does it mean and how do we achieve it?* Partnership Paper No. 2, London, National Children's Bureau 1985.
- Pugh, G.: *Parents and professionals in pre — school services: is partnership possible?* In: Wolfendale, S. (ed.): *Parental Involvement: Developing Networks between School, Home and Community*. London, Cassell 1989.
- Ranson, S. — Hannon, V. — Gray, J.: *Citizens or consumers: policies for school accountability*. In: Walker, S. and Barton, L. (eds.): *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling?* Milton Keynes, Open University Press 1987.
- Reynolds, D.: *School effectiveness and school improvement in the 1990s: a commissioned review*. In: *Association for Child Psychology and Psychiatry Newsletter*, 13, 1991, č. 2, s. 5–10.

- Reynolds, D. — Cuttance, P. (eds.): *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London, Cassell 1992.
- Riddell, J. — Brown, S. (eds.): *School effectiveness research. Its messages for school improvement*. Edinburgh, HMSO 1991.
- Royal Society of Arts: *The Home— School Contract of Partnership: Summary Report*. London, Royal Society of Arts 1991.
- Rymešová, J. — Žáková, M.: *Škola bez tajemství (aneb co by rodiče měli vědět o škole)*. Praha, Kvarta 1993.
- Sallis, J.: *Beyond the market place: a parent's view*. In: McCormick, R. (ed.): *Calling Education to Account*. London, Heinemann/Open University Press 1982.
- Sayer, J.: *Managing Schools*. London, Hodder & Stoughton 1989.
- Sergiovanni, T. J.: *Building Community in Schools*. San Francisco, Jossey — Bass Publishers 1994.
- Sharp, R. — Green, A.: *Education and Social Control*. London, Routledge & Kegan Paul 1975.
- Sharpe, L.: *Parent — school relations: a reconceptualization*. Ph.D. thesis, University of Sussex 1980.
- Widlake, P.: *Reducing Educational Disadvantage*. Milton Keynes, Open University Press 1986.
- Wolfendale, S.: *Empowering Parents and Teachers. Working for Children*. London, Cassell 1992.
- Wolfendale, S.: *Parental Participation in Children's Development and Education*. London, Gordon & Breach 1983.
- Working with Parents*. Conference Report. Nottingham, University of Nottingham — National Home School Development Group 1992.

SCHOOL AND FAMILY RELATIONS DEVELOPMENT: SOME FOREIGN INSPIRATIONS

The paper offers an overview of current developments in school/family relations abroad, particularly in the developed countries of an English speaking world. It is based on the study of numerous sources of foreign literature.

In the first part of the paper there are discussed different approaches to school/family relations' development, bases of some relevant projects, main tendencies in involving parents into school activities as well as arguments supporting the idea of parents' involvement. Further, both different ways of parents' involvement, and three basic levels of school/family relations, as seen from the schools' point of view (parents as: problems, clients, partners) are described.

The second part of the paper contains the list of rather practically oriented efforts of schools to set up and develop relations with parents more effectively. Main principles of the development of school/family relations are pointed out, too.