

ROLE RODIČŮ VE VZTAHU KE ŠKOLE – TEORETICKÉ KONCEPTY*

Milada Rabušicová, Kateřina Emmerová

Anotace: V přehledovém článku se autorky na základě analýzy převážně zahraniční (angloamerické) literatury vyjadřují k vývoji rodičovské role ve vztahu ke škole a k jejím různým podobám. Konkrétně vymezují a charakterizují tři různé přístupy k rodičům: pohled na rodiče jako na zákazníky, jako na partnery a jako na občany. V závěru se zamýšlejí nad oblastmi budování dobrých vztahů rodiny a školy.

Klíčová slova: rodina, rodiče, škola, role rodičů, rodiče jako partneři, rodiče jako klienti (zákazníci), rodiče jako občané, vztahy rodiny a školy.

Úvod

Postavení rodiny ve vzdělávacích procesech je považováno za klíčové. Podle Sahy (1997) to dokládá obrovské množství výzkumných studií, konceptů i teorií, které se zaměřují na dominanci rodiny ve vztahu ke školním vstupům, procesům a výstupům (výsledkům) a věnují se takovým otázkám, jako je socioekonomický status (kulturní kapitál, sociální kapitál) rodiny v souvislosti se vzdělávacími výsledky dětí, pronikání rodinných hodnot a rodinné kultury do školní kultury (a vice versa), vztahy školy a rodiny apod. Jsou to studie, které jsou postaveny také na různorodých východiscích metodologických: od etnologicky pojatých prací,¹ přes psychologické přístupy pojednávající o rodinných výchovných strategiích ve vztahu ke škole, pedagogicko-didaktické přístupy uvažující o vztazích školy a rodiny z hlediska připravenosti učitelů pro adekvátní komunikaci s rodiči,² až po rozsáhlé so-

ciologické a sociolingvistické studie o rodinné socializaci a jejich efektech na školní úspěšnost dítěte, a to vše viděno prizmatem procesů rodinných i školních. V přehledné podobě o nich referuje u nás např. Stech (1997).

Úhel pohledu, který volíme pro tuto studii my, je vystavěn na konkrétních způsobech uspořádání vztahů rodiny a školy tak, jak jsou popsány v relevantní (zejména anglicky) psané literatuře. Je zřejmé, že do vztahu rodiny a školy se promítá celá řada faktorů, jež jsou dány specifickými situacemi obou těchto socializačních institucí a jistě také širšími společenskými podmínkami, které pro fungování a vztahy obou těchto institucí vytvářejí obecný rámec. Z těchto faktorů se soustředíme především na podmínky samotné školy a na to, jak škola, respektive lidé v ní, vnímají rodiče. Zajímá nás tedy, v jakém rozsahu jsou rodiče chápáni jako klienti (zákazníci), výchovní partneři, do jaké míry se zdůrazňuje jejich postavení

* Příspěvek vznikl jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy“, GAČR č. 406/01/1077.

¹ Asi nejznámější jsou v této oblasti práce Petra Woodse, u nás potom výzkumy Pražské skupiny školní etnografie.

² U nás se jedná zejména o práci Stanislava Střelecta.

v roli sociálních partnerů, případně jaké jiné polohy rodičovského zapojení se v praxi upřednostňují. Naše analýza navazuje na předcházející práce (Rabušicová; Pol 1996, Pol; Rabušicová 1998), v nichž jsme se zabývali otázkami komunikace, důvěry a spolupráce mezi školou a rodinou u nás v polovině 90. let a obecnými tématy vztahů školy a rodiny na základě zahraničních inspirací. Jednalo se především o analýzu různých přístupů, východisek, tendencí a argumentů pro zapojování rodičů, ale také o dilemata, která jsou s ním spojena. V literatuře jsme tehdy identifikovali tři základní přístupy k rodičům, a to náhled na rodiče jako na problém, jako na zákazníky a jako na partnery. S odstupem času se k tématu vracíme a snažíme se je dále rozvíjet, neboť je považujeme za jednu z dobrých možností, jak si vytvořit teoretický rámec pro další, tentokrát již empirické zkoumání role rodičů v našich školách. Původní výčet pozměňujeme a vedle přístupu klientského a partnerského se soustředujeme na přístup občanský, tedy na rodiče jako občany. Je zřejmé, že teoretické koncepty, které hovoří o rodičích ve vztahu ke škole jako o „klientech“ (zákaznících), „partnerech“ či „občanech“, musejí v praxi nabývat velmi konkrétních podob, které se projevují mimo jiné v komunikaci školy s rodiči, v tom, jaké podpory ze strany školy se rodičům dostává a jak jsou do života školy zapojováni. Východiskům, která pro tyto konkrétní formy vztahů mezi rodiči a školou rodičovské role vytvářejí, se věnujeme v závěru tohoto textu.

Při vysvětlování základního vztahu mezi rodinami a školami v souvislosti s tím, jaké vzdělávací prostředí tyto instituce vytvářejí pro učení dětí, respektive pro dosahování studijních výsledků, hovoří Marjoribanks (1997) o dvou teoretických perspektívách,

jež jsou východiskem zkoumání tohoto vztahu. První z nich je alokační teorie, která zdůrazňuje, že rozdíly ve výsledcích vznikají především ve škole, např. diferenciací dle schopností. Podle této teorie je škola aktivním prvkem, zatímco rodina pasivním. Naopak socializační teorie zdůrazňuje, že rozdíly ve výsledcích jsou způsobeny především prostředím a podmínkami v rodině. Rodinu proto charakterizuje jako aktivního člena, zatímco školu jako pasivního.

Jestliže tedy různí autoři uvažují o vztazích rodiny a školy ve smyslu jejich vzájemné komunikace (interakce), spolexistence, či dokonce spolupráce, potom to znamená, že oba tyto přístupy – alokační a socializační – by měli vidět v propojení. Výchovné a vzdělávací výsledky dětí, o které u tématu „vztahy školy a rodiny“ jde v konečném důsledku především, jsou ovlivněny jak charakteristikami a aktivitami školy, tak rodiny. A ty, jak je známo, jsou v mnoha ohledech – v prioritách, požadavcích, v očekáváních, v organizaci, v časovém a prostorovém plánu, ve formálnosti, v kultuře či v jazyce – odlišné. Má-li zkoumání zmíněných vztahů mít smysl, mělo by z těchto charakteristik a aktivit obou institucí vycházet. A navíc, mělo by stavět na jejich komplementaritě, neboť přes všechny rozdíly mají obě tyto instituce, v optimálním případě, jeden společný cíl: zajistit dítěti jeho co nejlepší rozvoj.

Diskuse o vztazích rodiny a školy, respektive o postavení rodičů³ vůči školám se periodicky vracejí. Důvodů je jistě celá řada. Jedním z podstatných může být výlučné postavení rodičů jako zákonných zástupců dětí, kteří jsou odpovědní za jejich výchovu a vzdělání. Z toho, ve vztahu ke škole, pramení celá řada otázek. Jedná se především o naplňování práv a povinností rodičů, ale také o naplňování jejich představ o tom, jaké

³ Pod označení rodiče zahrnujeme i všechny zákonné zástupce dětí.

výchovy a vzdělávání by se jejich dítěti mělo dostávat. Od rodičů to předpokládá a vyžaduje komunikaci a vyjednávání se školami, které tuto výchovu a vzdělání poskytují. Impulzy k rozvíjení dobrých vztahů rodičů se školami přicházejí ovšem i z druhé strany – ze strany škol a školských politik jednotlivých států. Vyrůstají z vědomí, že domácí prostředí a postoj rodičů ke vzdělání významně ovlivňují školní úspěšnost i celkový rozvoj dětí. Pro rodiče je výhodou, jsou-li informováni o tomto vlivu a jestliže vědí, jak a co mohou pro své děti udělat, aby podpořili jejich učení (např. Husén 1992). Otevírá se tak pole společného zájmu rodičů i školy o maximální rozvoj potenciálu dětí.

Vývoj role rodičů ve vztahu ke škole

Vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu tradičně omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. K extenzivnějším kontaktům mezi školou a rodiči docházelo pouze tehdy, bylo-li třeba řešit problémy, např. s docházkou, chováním nebo s výsledky dítěte (Payne 1997). Teprve v 70. a v 80. letech začali být rodiče využíváni k tomu, aby „školní brány“ překračovali častěji a systematictěji. Obvykle se tak dělo za účelem formálních diskusí s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve postupně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neoficiální a přátelské bázi a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí. V 90. letech potom, jak upozorňuje Payne (1997), došlo v řadě zemí také k legislativním změnám, jež teprve rozšířily rodičovská práva a umožnily zapojení rodičů do spolupřehodování o školním dění nad rámec běžných konzultací o výsledcích vlastního

dítěte. Tyto změny vycházely z představy, že rodiče stejně jako učitelé, pokud mají vytvořeny vhodné podmínky, mohou ve vzdělávacím procesu uplatnit své silné stránky, jsou schopni prosazovat svoje zájmy a činit odpovědná rozhodnutí.

V 90. letech se tedy objevují, zejména ze strany států, různé silné tlaky na posílení vztahu a spolupráce rodičů a školy. V této rovině existuje několik klíčových důvodů pro rozvoj spolupráce školy s rodiči a jejich zapojení do učení dětí. Patří mezi ně důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost zúčastněných, na možnost výběru školy ze strany „klienta – zákazníka“, na spolupráci jako východisko pro zlepšování vzdělávacích standardů, uchopení sociálních problémů, zvyšování rovnosti a rozvoje lidských, pracovních a finančních zdrojů (*Parents...* 1997). Obvykle se mezi tyto klíčové důvody počítá, i když to není vždy explicitně vyjádřeno, také snaha vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává do jisté míry v uzavřených školách.

V souvislosti se snahou o efektivitu a odpovědnost škol jsou školy postupně nuceny skládat účty nejen státu, ale stále častěji i těm, kteří jsou „odběrateli“ jejich služeb – tedy rodičům. Rodičům přestává být jedno, co se děje s jejich daněmi a jak je zacházeno s jejich dětmi. Do oblasti vzdělávání vstoupil tržní model, který poskytl další argumenty pro spolupráci a komunikaci školy s rodiči. Přestože obecně existuje řada pochybností o aplikaci tržního mechanismu ve školském prostředí, v případě iniciování nových vztahů škola – rodina sehrál, alespoň jak se ukazuje, pozitivní roli.

Rodiče jsou, jak známo, značně nesourodou skupinou s mnoha zájmy. V podstatě bývají neorganizováni, a tak i povaha jejich přání nebo snahy spolupracovat se školou vycházejí z individuálně definovaných očekávání vůči škole. I ze strany rodičů existují

podstatné a různorodé důvody, proč se angažovat ve školním dění. Patří mezi ně zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání samotných rodičů,⁴ komunikace ve smyslu „vědět, co se děje ve škole“, vliv na školu, podpora školy a naopak podpora rodičů ze strany školy (*Parents... 1997*). K těmto důvodům přidává Payne (1997) ještě možnost sblížení rodičů dětí s podobnými výchovnými a vzdělávacími potřebami a napojení rodin na další komunitní zdroje.

Postupně se měnící a vyvíjející názory na oblast vztahů školy a rodiny se promítají také do terminologických změn. Většina autorů, jak připomíná Payne (1997), už dnes nehovoří o „rodičovském zapojení“ nebo o „vztazích školy a rodiny“, ale o „partnerství mezi školou a rodinou“. V současnosti můžeme v této oblasti najít celou řadu přístupů, legislativních rámců i individuálních pozic (např. Husén 1992, Cullingford 1996, Thomas 1996, Hirvenoja 2000 a další). Obvykle se odvíjejí od již zmiňovaných pohledů školy na rodiče jako na „klienta – zákazníka“, na „partnera“ a na „občana“. V obsazích těchto náhledů můžeme zřetelně vidět vývojovou linii.

Rodiče jako klienti – zákazníci

Tento klientský (zákaznický) model rodičovských rolí přináší do otázky pohledu na rodiče dvě možné perspektivy: **1. škola a její učitelé jsou odborníky** na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak

dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat; **2. rodiče jsou odborníky** na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby (školy) a přístup mají požadovat.

Postoj školy závisí obvykle na dvou podmínkách. Na vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a také do značné míry na ochotě podrobovat svou práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně, popř. jim vycházet vstříc, a zároveň na schopnosti jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou práci.

Rodiče mají právo vybrat si z následujících možností participace: (1) zapojit se aktivně do managementu školy a mít přímý vliv na rozvoj školy, (2) vyslovovat své potřeby a objednávky jako řadový rodič (popř. člen rodičovského sdružení) nebo (3) přijímat to, co je nabízeno a odevzdat se do rukou odborníků, čímž vyjádří svou loajalitu. Další možností je zapsat dítě do jiné školy.

Klíčovým mechanismem tohoto konceptu je možnost svobodného výběru školy rodiči. Tato okolnost staví školy do soupeřících pozic a vytváří tlak na zlepšování školních výsledků škol (tedy dětí) i na nadstandardní nabídku v oblasti kurikula, volného času nebo jiných služeb.⁵ Možnost svobodného výběru školy a zavedení určité „spotřebitelské kultury“ ve školách má mít za následek i větší spolupráci rodičů se školou, neboť se nabízí příležitost ovlivnit kvalitu „kupovaných“ služeb. Tento předpoklad je ovšem poněkud problematický, neboť zákaz-

⁴ Potřeba podporovat vlastní děti může rodiče přivést k dalšímu vzdělávání.

⁵ Tento tlak však nemusí mít jednoznačně pozitivní důsledky. Jak se ukázalo např. v Anglii, pro rodiče se stalo hlavním ukazatelem úrovně školy její pořadí v národním testování, tedy školní výkonnost žáků školy. Školy na to reagovaly zvýšeným důrazem na akademické znalosti, což většina učitelů hodnotí negativně. Kromě toho se školy orientují na určité skupiny žáků, u kterých se dá očekávat, že budou úspěšnější, a navracují se k určitému tradicionalismu, např. v podobě školních uniform, důrazu na disciplínu apod. (Vincent 2000).

ník má právo své požadavky uplatnit, ale také je vůbec nevyjádřit. Rodiče tak zvažují své časové možnosti i to, nakolik se cítí být připraveni své zájmy prosazovat.⁶ Kromě toho pro rodiče nemusí být role „kontrolorů“ příjemná. Obvykle jsou si vědomi svého omezení pochopit zvenčí všechny procesy odehrávající se ve škole, a proto mají spíše tendenci učitele vnímat jako profesionály a přilíší do jejich práce nezasahovat (Allen 1992, Cullingford 1996).

Od škol se očekává, že budou v prvé řadě pravidelně informovat rodiče o výsledcích učení jejich dětí a vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci. Nejde však pouze o to. Mají-li rodiče sehrávat aktivní roli v rozvoji svých dětí, potřebují lépe porozumět procesům vzdělávání a výchovy. Učitelé by proto měli být nápomocni rodičům ve snahách zapojovat se do domácího učení dětí, zvat je do vyučovacích hodin a na školní „slavnosti“, nabízet konzultace, popř. tematické přednášky nebo kurzy pro rodiče atd. (Jowett; Baginsky 1988, Wallace; Walberg 1991, Parents 1997).

Přestože tento koncept má na první pohled velmi lákavou podobu, není možné přehlédnout, že v oblasti školství fungují spíše kvazi-tržní vztahy než vztahy „čistě“ tržní. Obvykle lze v jednotlivých školských systémech najít kombinaci svobodného výběru školy a autonomie škol doprovázenou značným stupněm veřejné odpovědnosti a vládních regulací. Rovněž finanční toky neodpovídají standardním vztahům volně soupeřících subjektů. Dalším argumentem připomínajícím omezenou platnost tržních mechanismů ve školství jsou země, kde v podstatě neexistuje diverzita z hlediska zřizovatele škol a výběr se odehrává jen v rámci ome-

zené nabídky (Hirvenoja 2000). Chceme-li tedy mluvit o tržním – klientském (zákaznickém) modelu vztahů rodičů a školy, je třeba tyto aspekty velmi dobře vnímat a zvažovat.

Rodiče jako partneři

Partnerství je ve vztahu školy k rodičům dnes už nejčastěji používaným výrazem. Nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, tedy vzájemné uznání přínosu partnera pro rozvoj dítěte. V jeho rámci se učitelé snaží potlačovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako obohacení pro vlastní práci. Rodiče, jakkoli nejsou odborně vzděláni, mají s výchovou osobní zkušenosti, znají své děti nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro práci učitelů hodnotná.

Otázka vzájemné rovnosti tohoto vztahu však bývá v kontextu vztahu učitelů a rodičů zpochybňována. Bastiani (1993) nabízí takový pohled na partnerství, v němž lze přesto prvky vzájemnosti nalézt:

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

Pugh tento vztah definuje jako „pracovní vztah charakterizovaný sdíleným smyslem pro účel, vzájemným respektem a ochotou jednat. To v sobě nese sdílení informací,

⁶ K prosazení zájmů rodičů přitom nestačí jeden hlas. Obvykle je třeba zorganizovat kolektivní akci, což pro rodiče nemusí být snadné.

dovedností, odpovědností, rozhodování a vzájemné skládání účtů“ (In Pol; Rabušicová 1998).

Existuje shoda v tom, že partnerský vztah učitelů s rodiči je spíše ideálem než skutečností, že se jedná více o proces vytváření takového vztahu než o dosažený stav. Kritické hlasy (např. Vincent 2000) dokonce tvrdí, že termínu partnerství, s konotací rovnosti, používají školy především proto, aby získaly rodiče pro podporu svých cílů. Kromě toho existuje i řada rozdílů ve vztazích k jednotlivým rodičům daných zejména jejich sociální třídou a pohlavím. Z těchto i dalších důvodů je pro školy rozumnější klást si skromnější cíle a hovořit spíše o snaze **budovat partnerství s rodiči** (Bastiani 1993).

Podívejme se nyní na to, v jakých oblastech lze v rámci partnerství dosahovat obousměrnosti ve smyslu závazků jak školy, tak rodiny. Následující Epsteinova typologie nabízí šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou (In *Parents...* 1997):

1. Povinnost rodiny podporovat dítě v učení do školy – jedná se o plnění základních povinností rodiny, které se týkají zajištění zdraví a bezpečí svých dětí, rozvíjení jejich sociálních dovedností a chování, které jim umožní využít plně jejich vzdělávacích příležitostí. Jde o vytvoření bezpečného a podporujícího zázemí. Škola má pomáhat rodičům tuto povinnost plnit.
2. Komunikace mezi rodinou a školou – škola má povinnost informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a o jeho pokroku. Na ní rovněž leží úkol vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci.

3. Zapojení rodičů do života školy – rodiče a členové rodiny přicházejí do školy, aby se účastnili sociálních aktivit, sportovních setkání, výletů, koncertů, vystoupení apod. Mohou být rovněž vyzváni k pomoci při organizování těchto podniků. Asi oboustranně nejnáročnější aktivitou je účast rodičů ve vyučování, tzn. jejich účast aktivní.

4. Zapojení rodiny do domácího učení dětí do školy – rodiče a další členové rodiny by měli dětem pomáhat při kontrole domácích úkolů, účastnit se žákovských výzkumných snah a sdílet řadu neformálních edukačních aktivit. Školy hrají rozhodující roli v pomoci rodinám vstoupit do tohoto důležitého procesu – mohou nabízet informace, nebo dokonce vzdělávací příležitosti pro dospělé ke zvýšení jejich vlastní úrovně dovedností a porozumění.

5. Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činností školy – jedná se o možnost volit z řad rodičů zástupce do řídicích orgánů školy, vytvářet rodičovská sdružení nebo jiné nátlakové skupiny.

6. Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – v péči o vzdělávací příležitosti v komunitě hraje roli řada různých institucí a organizací. Proto je dobré vytvářet síť kontaktů, aby mohlo docházet k jejich využívání ze strany všech zájemců.⁷

Rodiče se ve vztahu ke škole mohou doostávat do role **výchovných partnerů**, a to jednotlivců nebo skupin jednajících v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělání, nebo, případně vedle toho, do role **sociálních partnerů**, tj. jednotlivců nebo skupin vstupujících do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. V obou případech je

⁷ O tom, které z uvedených bodů jsou v naší republice legislativně ošetřeny, se můžeme dočíst u Rabušicové a Zounka (2001).

obvykle primárním zájmem rodičů, ať už v pozici výchovných či sociálních partnerů, co nejlépe prospějí svým dětem. Rozdíl je tedy především v cestách, které k tomuto účelu volí.

Zatímco výchovné partnerství je zpravidla učiteli a školami vnímáno jako přínos (Jowett; Baginsky 1988, Bastiani 1989, Hallgarten 2000 a další), nemusí tomu tak být v případě zapojení rodičů do řízení škol v roli sociálních partnerů. Jejich účast např. v radách škol může být vnímána jako role kontrolora práce školy. Je dobré si však připomenout, že vedle kontrolní role se rodiče v této pozici podílejí také na přijímání rozhodnutí a sdílejí odpovědnost za opatření ve prospěch rozvoje školy. Ve skutečnosti se z těchto rodičů mohou stejně tak dobře stát obhájci práce školy, neboť získají vhléd a lepší porozumění událostem, které se ve školách dějí.

Vznik partnerství je na obou stranách provázen fázemi dlouhodobého a často i bolestného budování vztahu. V dnešní společnosti, která je charakteristická velkou růzností životních stylů, narušováním tradičních rodinných vazeb, ale třeba i pestrou kulturní skladbou, je potřeba otevřené a respektující komunikace více než naléhavá. Jen tak může dojít k vzájemnému porozumění. Proto mnozí (Bastiani 1989, Aurin 1990, Mebus 1995) hovoří o tom, že všechny snahy o zlepšení vztahů rodiny a školy vyžadují rozpoznání potřeb, přání a zkušeností dětí a jejich rodin. Nelze setrvat v izolaci a v neznalosti.

Dobrá komunikace a spolupráce s rodiči je rovněž jedním z indikátorů tzv. efektivních škol. Snaha škol vybudovat vlastní strategii spolupráce a partnerství s rodiči bývá obvykle s odstupem hodnocena jako katalyzátor vedoucí ke kvalitativnímu rozvoji školy (Jowett; Baginsky 1988, Golby 1993, Munn 1993).

Rodiče jako občané

V průběhu 90. let se vedle již docela dobře zavedených přístupů, o nichž byla řeč až doposud, objevily názory nové, které přisuzují rodičům ve vztahu ke školám roli **občanů** (Böhm 1994, Vincent 2000). Tento vztah je obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státní institucí, přičemž rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o uplatňování práv individuálních, nebo kolektivních.

Uplatňování práv rodiči je podmíněno jejich aktivitou. Proto se obrací pozornost nejen k legislativním podmínkám, které to mohou umožnit, ale zejména ke stavu občanské společnosti v jednotlivých zemích. Občané mohou v jejím rámci participovat přinejmenším ve dvou základních rovinách: jednak se mohou účastnit veřejné politiky, jednak mohou spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolných aktivitách. Zdá se, že zájem občanů o politiku, a to i na lokální úrovni, v západní Evropě, ale i u nás (vyjádřeno např. účastí na volbách nebo členstvím v politických stranách) klesá. Pro většinu z nich občanství neznamená víc než uplatnění volebního práva. Proto se hovoří o tom, že západní země jsou společností občanské pasivity, která může mít dvojí vysvětlení: zaprvé je to rozvoj (pečujícího) sociálního státu a zadruhé jsou to omezení vyplývající z tradičního pojetí občanství (Vincent 2000). V případě druhém není situace jednolitá a právě v ní mají západoevropské země před námi zřejmě náskok. Zdůrazňuje se individuální odpovědnost občanů za místní komunitu a princip „dobrovolnictví“.

Jak již bylo řečeno, úvahy o rodičích ve vztahu ke škole vycházejí z myšlenky občanské participace na nejrůznějších úrovních.

Podstatné proto je, v jakém stavu se „občanství“ v určité společnosti nachází, jak je chápáno a jaké podmínky pro uplatňování občanských aktivit jsou vytvořeny. Protagonistka tohoto přístupu, Carol Vincentová (2000), je ke všem těmto otázkám spíše skeptická a z různých úskalí, na něž upozorňuje, lze odvodit zhruba následující poznámky týkající se vztahů školy a rodiny.

V individuální poloze vystupuje rodič jako občan buď jako ekonomicky nezávislý subjekt, který může uzavřít kontrakt na konkrétní vzdělávací službu, nebo jako subjekt, který tuto nezávislost a možnost sice nemá, ale má přístup ke státem poskytovaným vzdělávacím službám. V tom případě se stává předmětem profesionálního posuzování toho, jaké nároky a potřeby je pro něj třeba uspokojit a stává se závislým. Jinými slovy, vztahy mezi školou a rodinou jsou determinovány především školou. Nezávislost je posuzována jako norma, zatímco závislost jako patologický stav. Přitom se zcela přehlíží potenciál, který v sobě nese vztah „vzájemné závislosti“. A ten právě může být východiskem pro budování vztahů školy a rodiny. Lze říci, že vztah vzájemné závislosti mezi rodinou a školou je právě tím důležitým momentem, který odlišuje občanský přístup od přístupu klientského (zákaznického).

Dále je třeba respektovat to, že neexistuje jedna „všeobecná veřejnost“, ale naopak veřejnost je složena z mnoha různých enkláv, fragmentů, rozdílných skupin, mezi nimiž existují rozdíly v moci, v přístupu ke zdrojům, v ekonomické a v sociální stratifikaci. Z toho lze odvodit, že totéž se týká také rodičovské veřejnosti, jejíž některé části a skupiny mají v přístupu ke škole lepší vyjednávací pozici než jiné. Je ovšem podstatné, aby všechny skupiny, v nichž se budou sdružovat rodiče nikoli nutně stejných názorů, ale spíše lidé s podobnými představami a hlavně se zájmem, měly příležitost do záležitosti

týkajících se vzdělávání vstupovat aktivně na všech úrovních. Lze snad říci, že tento občanský princip je vlastně prohloubením a rozšířením principu partnerského.

A konečně, vycházíme-li z neoliberální koncepce sociálního státu, která zdůrazňuje jednotlivce s jeho soukromou autonomií, s vlastními zájmy, soběstačného, nezávislého, se snahou maximalizovat svůj prospěch, s právy konzumenta veřejných služeb, ale současně se základními občanskými povinnostmi vůči komunitě, dospějeme k závěru, že občané ve skutečnosti chtějí a potřebují jen minimální kontakty s institucemi ve státním a veřejném sektoru. V tomto ohledu se tedy pohled na rodiče jako na občana ve vztahu ke škole docela podobá tomu, jak se začasté o rodičích vyjadřují samotní učitelé, když si stěžují na nedostatek zájmu ze strany rodičů (viz Raabušicová, Pol 1996). Pro vztahy se školou jako se státní institucí, což je u nás nejobvyklejší případ, to samozřejmě není dobré východisko. Je však třeba respektovat, že i tento „nezávislý“ rodičovský postoj je zcela legitimní. Zdá se tedy, že v samotné škole by měly nastat určité změny, které by zdůrazňovaly prvky „komunitní“ spíše než „státní“ instituce, a rodičům tak umožňovaly větší občanské zapojení.

Jak je zřejmé, tento poslední – občanský přístup k výkladu role rodičů ve vztahu ke škole v sobě nese velké množství potenciálně silných stránek, ale současně i celou řadu úskalí. V nějakém ohledu se v něm totiž promítají všechny předcházející přístupy. Je to vcelku pochopitelné, uvědomíme-li si, že, obecně řečeno, rodiče jsou občany stále, ať už jejich postavení ve vztahu ke škole nabývá jakékoli polohy: klientské (zákaznické) či partnerské. Občanský princip je také zatím nejméně ze všech precizován do podoby konkrétních podmínek vztahů – spolupráce školy a rodiny.

Oblasti budování dobrých vztahů rodičů a školy

Každá ze zmiňovaných podob rodičovské role ve vztahu ke škole vytváří ideový rámec a východisko pro konkrétní realizaci vztahů školy a rodiny. Domníváme se, že největší potenciál pro budování dobrých vztahů v sobě má model partnerství a model rodičů jako občanů, přičemž je není třeba od sebe striktně oddělovat. V obou se totiž předpokládá vlastní iniciativa a aktivita rodičů, která je v prvním případě založena především na důvěryhodných kontaktech se školou, zatímco ve druhém případě je položena na ještě širších základech občanské participace. K oběma polohám rodičovské účasti vedou tedy různorodé cesty, ale obě lze považovat za velmi žádoucí uspořádání vztahů rodiny a školy.

Nikdo dnes již nepochybuje o tom, že školy plní mnohem více funkcí, než tomu bylo dříve. Připisují se jim funkce personalizační, socializační, integrační (kriticky naopak selekční), funkce ochranného zařízení, nástroje sociální politiky atd. (u nás přehledně např. Průcha 1997). Logicky tyto funkce naplňují ve školách především učitelé a znamená to, že požadavky na jejich profesionální kompetence rostou nejen nad rámec třídy, ale i školy.

I v otázce rozvoje vztahů rodičů a škol nikdo nepochybuje o tom, že iniciativa a snaha o dobré vzájemné vztahy musí vycházet od škol. Má-li být tento vztah úspěšný, je především potřeba změnit pohled učitelů na rodiče – uznat hodnotu rodičovských zkušeností a jejich přínos pro rozvoj společné práce. Ale i od rodičů se očekává, že odloží své předsudky nebo špatné zkušenosti a budou se snažit o otevřenou komunikaci v zájmu rozvoje učení dětí.

Existuje několik rovin, ve kterých lze partnerství rozvíjet. Jednotlivé kroky se liší svou náročností v oblasti přípravy, trvání, počtu

zapojených lidí apod. Jedná se o komunikaci školy s rodiči, podporu rodičů ze strany školy a zapojování rodičů do života školy. Společně pomáhají vytvářet klima otevřenosti, respektu a podpory, které potřebují nejen rodiče, ale i učitelé.

Závěr

Domníváme se, že řada zahraňničních přístupů může být inspirativní také pro přemýšlení o vztazích školy a rodiny u nás. Je tomu tak zejména proto, že potřeba aktivně (spolu)pracovat s rodiči je asi něčím univerzálním, co vyplývá ze současného chápání výchovy a vzdělávání jako procesu otevřených různým účastníkům. Spolu s tím, jak se rozrůžňují a vlastně komplikují společenská očekávání vztahovaná ke škole, tak se také podobně rozrůžňují a komplikují očekávání vztahovaná k rodinám. Dobrý rodič by v dnešním pojetí měl podporovat svoje dítě v mnoha ohledech, školní vzdělávání nevyjímaje. A k tomu by mu škola a další instituce měly poskytovat celou řadu příležitostí.

Literatura:

- ALLEN, L. Consumers or partners? *Home and school*, March 1992, issue 19, s. 12-13.
- AURIN, K. Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule – Legitimation und Begründung. In *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule*. Stuttgart : Metzler, 1990, s. 8-16. ISBN 3-476-30327-6.
- BASTIANI, J. *Working with parents : A whole-school approach*. 2. vyd. London : NFER-Routledge, 1989, s. 114. ISBN 0-415-09118-7.
- BASTIANI, J. Parents as partners. In MUNN, P. (Ed.). *Parents and Schools : Customers, Managers or Partners?* London : Routledge, 1993, s. 182. ISBN 0-415-08926-3.

- BÖHM, T. Elternrechte in der Schule. Oder: dürfen Eltern jetzt alles? *Pädagogik*, 1994, č. 4, s. 51-55.
- CULLINGFORD, C. The Role of Parents in Education System. In CULLINGFORD, C. (Ed.). *Parents, Education and the State*. Aldershot : Arena, 1996, s. 186. ISBN 1-85742-338-0.
- GOLBY, M. Parents as school governors. In MUNN, P. (Ed.). *Parents and Schools : Customers, Managers or Partners?* London : Routledge, 1993, s. 182. ISBN 0-415-08926-3.
- HIRVENOJA, P. *Families in the „Public – markets“: School choice in the comprehensive school*. Příspěvek prezentovaný na European Conference on Educational Research. Edinburgh, 20.–23. září 2000.
- HALLGARTEN, J. *Parents exist, OK!? Issues and visions for parent-school relationships*. London : OPPER, 2000, s. 149. ISBN 1-86030-125-8.
- HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A.; HALLS, W.D. Home and School Relationship. In *Schooling in Modern European Society*. Oxford : Pergamon Press, 1992, s. 107-136. ISBN 0-08-041293-5.
- JOWETT, S.; BAGINSKY, M. Parents and education : A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, February 1988, vol. 30, no. 1, s. 36-45.
- MARJORIBANKS, K. Family and School Environmental Measures. In SAHA, L.J. (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford; New York; Tokyo : Pergamon, 1997, s. 600-605. ISBN 0-08-042990-4.
- MEBUS, G. Ausländische Eltern, Rine vernachlässigte Minderheit in der Schule. *Pädagogik*, 1995, č. 5, s. 48-50.
- MUNN, P. Parents as school board members : School managers and friends? In MUNN, P. (Ed.). *Parents and Schools : Customers, Managers or Partners?* London : Routledge, 1993, s. 182. ISBN 0-415-08926-3.
- PAYNE, M.A. School – Parent Relationships. In SAHA, L.J. (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford; New York; Tokyo : Pergamon, 1997, s. 650-654. ISBN 0-08-042990-4.
- Parents as Partners in Schooling*. Paris : OECD, 1997, s. 208. ISBN 92-64-15492-2.
- POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. Rozvoj vztahů školy a rodiny : několik zahraničních inspirací. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U2*. Brno : Masarykova univerzita, 1998, s. 5-34. ISBN 80-210-1753-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- RABUŠICOVÁ, M.; POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes : hledání cest k partnerství (1), (2). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 1, č. 2. ISSN 3330-3815.
- RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. *Role rodičů ve vztahu ke škole : analýza legislativy*. Sborník příspěvků z IX. celostátní konference ČAPV. Ostrava : OU, 2001, s. 248-251. ISBN 80-7042-181-9.
- SAHA, L.J. Introduction : The Centrality of the Family in Educational Processes. In SAHA, L.J. (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford; New York; Tokyo : Pergamon, 1997, s. 587-588. ISBN 0-08-042990-4.
- ŠTECH, S. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 6, s. 487-501. ISSN 0009-062X.
- THOMAS, G. Teachers' Views of Parents in School. In CULLINGFORD, C. (Ed.). *Parents, Education and the State*. Alder-

shot : Arena, 1996, s. 81-101. ISBN 1-85742-338-0.
VINCENT, C. *Including parents?* Buckingham : Open University Press, 2000, s. 156. ISBN 0-335-20442-2.

WALLACE, T.; WALBERG, H. Parental Partnership for Learning. *International Journal of Educational Research*, 1991, vol. 15, no. 2. ISSN 0883-0355.

Poznámka redakce: V čísle 3/2003 bude uvedena druhá část – empirická zjištění.

**Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity
Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem**
vyhlašuje a pořádá mezinárodní elektronickou konferenci s názvem:

**„TRENDY SOUDOBÉ VÝUKY DIDAKTICKÝCH DISCIPLÍN
NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH“**

Tematické zaměření této elektronické konference je především na následující oblasti:

- výuka didaktických disciplín na pedagogických fakultách
- obsahové zaměření obecné didaktiky na vysokých školách a vztah k soudobým inovativním trendům
- otázky vzájemného sepětí obecné didaktiky a didaktik jednotlivých oborů
- problematika výuky didaktických disciplín na nepedagogických vysokých školách připravujících budoucí učitele
- postavení didaktických disciplín v rámci celoživotního vzdělávání

Vědecký výbor konference tvoří:

prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc. – předseda vědeckého výboru

PaedDr. Pavel Doulík – tajemník vědeckého výboru

doc. PhDr. Lenka Müllerová, Ph.D.

doc. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.

Mgr. Jiří Škoda

Elektronická konference bude probíhat v období duben 2003 – říjen 2003. Konkrétní vyhlášení a bližší specifikace bude k dispozici během měsíce dubna 2003 na internetové adrese: <http://www.ujep.cz/ujep/pf/kpcd/>

Jednotlivá pracoviště zabývající se výukou didaktických disciplín budou rovněž oslovena prostřednictvím dopisu s podrobnějšími instrukcemi. Předpokládaným výstupem konference bude elektronický sborník na CD-ROM se zaslanými příspěvky a eventuálními diskusními reakcemi na ně, který zdarma obdrží všichni účastníci konference.

Těšíme se na Vaši virtuální účast na této konferenci.

Za vědecký výbor:
PaedDr. Pavel Doulík