

MILADA RABUŠICOVÁ, VLASTIMIL ČIHÁČEK

MOŽNOSTI VZÁJEMNÉ PODPORY A SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY

Scope for mutual support and co-operation of schools and parents

Úvod

V České republice docházelo v minulosti ke změnám ve školství téměř výhradně z podnětu odborníků a osob vybavených příslušnými pravomocemi. Další skupiny, pro které můžeme použít označení sociální partneři školy, mohly podobu formálního vzdělávání a výchovy ovlivňovat jen v omezené míře. Školy nebyly nuceny chovat se vstřícněji než vyžadovaly předpisy a k naslouchání názorů veřejnosti nebyly z vnějšku motivovány vůbec. Rodiče, kteří, ač byli osobami zodpovědnými za výchovu svých dětí a byli školám blíže než kdokoliv jiný, naráželi na mnohdy nepřekonatelné bariéry při prosazování svých zájmů, pokud je měli vůbec zájem prosazovat. Účinnější prostředky a otevřenější prostor jak k pronikání do života škol, tak k podílení se na systémových změnách, přinesly až společenské události v roce 1989, kdy započal proces demokratizace veřejných institucí, ale jistě nejen jich.

V současné době začínají rodičovské zájmové skupiny pronikat do médií a snaží se, byť v omezené míře, zviditelnit své cíle. Rodiče se teprve začínají angažovat při jednáních se státní správou na všech úrovních, komunikují s institucemi, s politickou scénou, s veřejností a s jednotlivými školami. Využívají k tomu prostředků, které byly předtím z různých důvodů opomíjeny nebo nebyly známy, např. občanská sdružení. Snaží se uplatňovat nároky, které vytvářejí základní právo rodiče jako osoby plně odpovědné za dítě: mít vždy přístup k podílu na dosahování cílů výchovy a vzdělávání.

Naznačená situace však u nás zdaleka neplatí univerzálně a možná může dokonce znít jako popis spíše chtěného než reálného stavu. Rabušicová a Pol, kteří se výzkumně zabývali komunikací mezi školou a rodinou, v roce 1996 konstatovali, že „úroveň komunikace a spolupráce mezi školou a rodičovskou veřejností není příliš uspokojivá“, „školy jsou ve fázi postupného otevírání se a opatrného hledání cest k rodičům svých žáků“ a „existují snahy o dílčí iniciativy z obou stran“ (Rabušicová, Pol, 1996, s. 115). Je tedy zřejmé, že má smysl se i nadále zabývat tím, jakými způsoby lze komunikaci a v obecnější poloze vztahy mezi školou a rodinou rozvíjet a zlepšovat.

Ve světě byla navržena řada modelů s různými psychologickými, filozofickými, sociologickými, náboženskými a dalšími východisky, ve kterých jsou rodiče zapojováni do života školního společenství. Rodiče jsou v těchto modelech elementem, na němž závisí rozvoj školy a jejích komunikačních struktur. Programy obsahují výzvu k vytváření takových situací, jež budou v místních podmínkách žádoucím způsobem fungovat ve prospěch všech zúčastněných.

Účelem tohoto příspěvku je na několika vybraných příkladech ukázat možnosti, jakými lze k řešení vztahů mezi školou a rodinou přispívat. Tyto modely pocházejí ve dvou případech z Německa a po jednom z Velké Británie a ze Spojených států amerických, tedy zemí, kde se touto otázkou zabývají dlouhodoběji a soustavněji. Koneckonců také datace vzniku těchto modelů ukazuje v některých případech již na 70. léta 20. století. Lze ovšem říci, že bez ohledu na východiska a specifické orientace každý z nich k rozvoji dobrých vztahů mezi školou a rodinou jako celku nějak přispívá. Jsme si vědomi toho, že žádný ze zahraničních modelů není možné aplikovat bez rozmyslu v našich podmínkách, ale přesto považujeme za důležité je alespoň tímto způsobem připomenout, a to s jejich pozitivy i negativy. Mohou být inspirací pro vlastní tvořivé řešení rodičovské spolupráce a podpory na školách, kde se inspirovat chtějí. Modely (projekty, programy) prezentujeme za pomoci jednotně vystavěné struktury, která má následující podobu:

1. Kdo projekt (model, program) inicioval a jak vznikl?
2. Jak projekt (model, program) reaguje na společenskou situaci nebo na místní potřeby?
3. Vychází projekt (model, program) z tradic v příslušné zemi?
4. Kdo projekt vedl nebo vede a kdo je za něj odpovědný?
5. Měl projekt předem danou strukturu?
6. Odchýlil se projekt od původního plánu nebo od realizace projektu v jiných místech?
7. Jaký byl jeho konkrétní průběh?
8. Jaká je či byla diskuse o projektu?
9. Jaké jsou možnosti nechat se inspirovat?

Při hledání odpovědí na tyto otázky jsme vycházeli z dostupných záznamů o průběhu projektů a z jejich následného hodnocení a diskuse o výsledcích zaznamenaných v literatuře.

Projekt „Celodenní škola“

(1) Celodenní škola je projektem, jenž vznikl v Německu na přelomu 80. a 90. let. V jeho přípravě se vedle vědeckých pracovišť a pedagogů angažovala Spolková zemská komise pro plánování vzdělávání. Celodenní škola byla do praxe uvedena jako modelový pokus.

(2) Projekt Celodenní škola reaguje na společenskou situaci a politickou atmosféru v Německu přelomu 80. a 90. let 20. století. Celodenní škola je svými zastánci prezentována jako reformně orientovaný školní model, který zasahuje

vzájemné vztahy rodičů a školy v reakci na zásadní obrat podoby rodiny (Hochtapels, 1997). V tomto projektu se ovšem skrývá také jeden ze symptomů klient-ského státu přebírajícího větší péči o děti, než je v mnoha případech pro přirozenou socializaci dítěte prospěšné. Celodenní škola je modelem určeným pro rodiny, které sice jsou schopny výchovu svých dětí zajistit, ale nebrání se přebírání svých úkolů jinou institucí. Dávají tomuto procesu souhlas a na základě impulsů přicházejících z okolí jej považují za přijatelnou službu, kterou sami vyhledávají (srov. Brezinka, 1994). Podle průzkumu zveřejněného Erlerovou (1988) si existenci celodenních škol přeje konkrétně 40 % matek ve věku 18 až 33 let. Z toho 13 % mladých párů je považuje za obzvláště důležité a 30 % za důležité.

(3) Model se objevil v souvislosti s aspekty zaměstnanosti německých rodičů. Ve Spolkové republice Německo mělo v polovině 90. let 55 % (v původních spolkových zemích 47 %, v nových spolkových zemích 81 %) dětí mladších osmnácti let výdělečně činné oba rodiče nebo byl výdělečně činný rodič – samoživitel. 72 % těchto dětí (40 % všech dětí) mělo oba rodiče nebo rodiče – samoživitele více než 20 hodin týdně v práci (Bellenberg, Klemm, 1995). Model se tedy vyvíjí s přihlédnutím k podmínkám, které jsou v zemi, ale ve svých počátcích vyžadoval, aby jej rodiče akceptovali a získali s ním zkušenosti.

(4) Řízení projektu ve školách spočívá plně na pracovnících školy.

(5) Celodenní škola je považována za značnou úlevu pro rodiče, kteří nejsou schopni po většinu pracovního dne časově a pedagogicky organizovat výchovu svých dětí. Od jejich časových možností a ochoty se odvíjí míra zapojení do společného života se školou a prohlubování vzájemných vztahů. Delegování výchovných úkolů z rodiny na školu je v tomto projektu chápáno jako využití prvku komplementárnosti pro doplnění výchovného prostoru rodiny. Model byl vytvořen s cílem zajistit kvalifikované fungování školy s ohledem na intenzivní podporu v učení a na poskytování pomoci žákům se vzdělávacími obtížemi, obzvláště při chybějící rodičovské podpoře. Dalším úkolem bylo zajistit dočasnou péči o děti jako společenský přínos školy rodinám zaměstnaných rodičů a zajistit sociálně komunikativní a sociálně kulturní úkoly zejména v kontaktech s vrstevníky a v sociální integraci dětí. Ve vztahu k rodičům bylo cílem realizovat výchovné funkce školy jako doplňku rodinné výchovy. Kroky, jak toho dosáhnout, nebyly pevně stanoveny, což se projevilo i v různorodém vývoji samotného modelu.

(6) Autoři projektu nepochybovali o primární odpovědnosti rodičů za výchovu dítěte a o jejich výchovných kompetencích, které neměly být oslabeny. Když se zakládaly celodenní školy, časový rozsah péče o děti byl stanoven podle rodičovské poptávky. Formováním projektu na základě tohoto kritéria se však školy vydaly na poněkud riskantní cestu. Ukázalo se, že rodiče mají diferencovaná očekávání co se týká forem péče, jež je příhodná jejich vlastním zájmům, časovému rytmu a výchovným představám. Zčásti se tak celodenní školy staly nabídkovým systémem, který se začal podobat pečovatelské službě. Školy se odchýlovaly od původního záměru směřovat při plnění výchovně vzdělávacích úkolů k rozvoji aktivit otevírajících prostor pro participaci žáků a rodičů, k vyu-

žití šancí pro spoluúčast rodiny a školy a k vybudování sociálního povědomí v běžném školním dnu. Celodenní školy se staly pro neúnosně velké množství rodin něčím, jako „úschovnamí dětí“. Aby se v ně neproměnily zcela, musely se celodenní školy odhodlat k nové pedagogické orientaci.

(7) Vzhledem k tomu, že model celodenní školy neměl stanovenou jasnou strukturu, ale byl založen spíše jen na společných východiscích, jeho realizace na jednotlivých školách byly velmi různorodé. Je to dáno také tím, že jeho řízení bylo plně v odpovědnosti pracovníků školy.

(8) Část rodičů zřejmě nepřijímá a nepřijme celodenní školu jako prvek, který obohacuje rodinný život. Nic na tom nemění fakt, že v praxi těchto škol jsou rodiče vítanými osobami – těmi, kteří mohou vstupovat do učebních aktivit (v odpoledních hodinách ve formě návštěv historických objektů, hudebních produkcí, mediálních produkcí, výstav apod.), kteří jsou vítáni ve školních kavárnách či pizzeriích. Rozšířená nabídka školy otevírá také lidem v okolí školy cestu ke spolupůsobení při výchově – v některých školách např. bylo realizováno divadlo pro seniory a se seniory, koncerty pro mládež z příslušné městské části apod.

(9) Celodenní škola je model přiznávající rodičům roli klienta, jenž podle vlastních potřeb objednává výchovnou péči o dítě přesahující rámec povinně daného času pro výuku. Během této služby škola rozšiřuje učební možnosti, příležitosti ke zkušenostem, umožňuje sociální učení. Tento školní koncept nezahrnuje pouze časově spolehlivou péči, výukovou podporu, odlehčení od domácích úkolů a povzbuzování při utváření osobnostně přínosných aktivit ve volném čase. Dává prostor k vytváření mnohonásobné participace na společné výchově. Je to model, který může utvářet a prohlubovat stabilní přátelské vztahy mezi školou, rodinou a komunitou.

Projekt „Partnerství školy, rodiny a komunity“

(1) Projekt vznikl na konci 80. let minulého století ve Spojených státech amerických a u jeho zrodu stáli odborníci z Floridské státní univerzity spolu s učiteli základních škol a mateřských škol.

(2) Podle autorů reaguje projekt na celkovou společenskou situaci, která vtaňuje rodiny do života zaměřeného na aktuální prospěch. Podle nich kořeny problémů tkví hluboko ve společnosti a důsledky se projevují i na životech dětí: konzumní život je doprovázen klesající mírou interakcí mezi členy rodiny, klesá podíl rodičů, kteří se zapojují do výchovy vlastních dětí, děti se cítí osamocené a do školy přicházejí unavené a stresované. To vše ovlivňuje potom jejich školní výsledky a výkony. Návrat ze školy domů nepředstavuje pro děti zakotvení, ale spíše pocit nestálosti a nejistoty. Oslabené vztahy uvnitř rodiny nepodporují ani vazby k širšímu příbuzenstvu, takže dnešní americká nukleární rodina se zpravidla ve svém okolí nemá na koho obrátit (srov. Kochan, Herrington, 1992). Projekt chce přispět ke zmírnění tohoto nepříznivého stavu tím, že se snaží podporovat rodiče v jejich rodičovské roli.

(3) Projekt vychází z potřeb rodiny, upevňuje vztahy mezi lidmi a doplňuje působení různých institucí, např. církevních, které sice tradičně patří k osvědčenému americkému podpůrnému systému rodiny a komunity, ale dnes spíše sehlávají. Snaží se proto využít školy jako prvku, který v systému sociální podpory rodiny může sehrát užitečnou roli.

(4) Na školách vedla projekt partnerství rodiny a komunity tzv. hlavní skupina a rozvoj projektu byl de facto řízen učiteli. Do prvotní diskuse o podobě projektu byli zapojeni učitelé, administrátoři a zaměstnanci školy. Všichni byli seznámeni, mohli se zapojit do diskuse o teoretických poznatcích, které vedly k zahájení projektu, a podílet se na formulování programu projektu. Byla vytvořena hlavní skupina, která potom projekt ve škole vedla. Učitelé, administrátoři a zaměstnanci mimo hlavní skupinu dávali podněty k tomu, co vnímali jako problémy studentů, rodičů, školy, vzdělávání jako takového a podávali návrhy k řešení.

(5) Efekty projektu měly vést dvojím směrem. Jednak vně, tedy do komunity kolem školy, jednak dovnitř, tedy do personálních a organizačních otázek škol. Od záměru restrukturalizovat školy, aby se orientovaly směrem k dětem a k jejich rodinám, se odvíjela předem daná struktura projektu. Jednalo se o čtyři základní cíle: (1) vytváření takového prostředí v domovech, ve školách a v komunitách, které by podporovalo ty, kteří tam pracují, a pomáhalo jim v budování silných „skupin – jednotek“ v práci, a silných rodin v domácnostech, (2) vzdělávání učitelů pro jejich role v nově „vytvářených“ školách, (3) vzdělávání učitelů, rodičů, žáků a členů komunity pro jejich současné i budoucí role rodičů a členů komunit, (4) vytváření sítí podpory uvnitř škol, domovů a komunit a mezi nimi navzájem za účelem zlepšení komunikace, posílení vzájemných pout a poskytování lepších služeb pro všechny. Podstatné bylo, že aby mohla být vytvořena škola fungující novým způsobem, vyžadoval projekt změnu odpovědností a vztahů ve škole.

(6) Projekt se od původního plánu neodchyloval. Iniciátoři projektu se snažili vytvořit ze zapojené školy ukázkový příklad pracoviště přátelského pro zaměstnance, rodiče a žáky.

(7) Po vykrystalizování hlavní skupiny složené ze zaměstnanců školy a sestavení programu projektu se konala jednodenní konference, během níž šlo o vytvoření povědomí o významných změnách v podstatě americké společnosti a o změnách, které zasáhly rodinu. Účastníci školní konference byli informováni o důvodech, proč je nutné měnit role, vztahy a odpovědnosti studentů, rodičů a komunity.

Po konferenci následoval workshop. Na něm se učitelé a další účastníci zorganizovali do pěti skupin označovaných jako „rodiny“: rodina školní politiky, rodina fakultní, žakovská rodina, rodina „rodin“ a rodina komunitní. Jednotlivé skupiny – rodiny měly za úkol identifikovat a vyjádřit potřeby své skupiny. Skupiny byly nazvány rodinami proto, aby se tak podpořil smysl lidí v nich pro vytváření přátelského a podporujícího prostředí. Učitelé fungovali jako facilitátoři pro každou „rodinu“. Každá z nich uspořádala a zformulovala své priority, vytvořila akční plán a rozdělila odpovědnost za jeho realizaci mezi své členy. Tyto „rodiny“ se dále setkávaly během roku, aby doplňovaly své plány a zá-

roven si poskytovaly vzájemně podporu. „Rodiny“ naplánovaly v rámci projektu celkem 26 akcí a z nich se jim jich 20 podařilo dokončit.

Projekt měl tři fáze. Od své první fáze („škola jako rodina“), v níž byli učitelé postupně zapojeni do restrukturalizačních snah s cílem vytvořit podpůrné prostředí ve škole, přešel do fáze druhé („posilování rodin“). V této fázi bylo úkolem vytvořit silné, podnětné prostředí, vzájemně propojit rodiny mezi sebou a posilovat vztahy mezi rodinami a školami. Ve finální fázi („komunitní rozvoj“) se všichni zúčastnění snažili vytvářet podporující prostředí pro rodiny v komunitě a celkově rozšiřovat kontakty mezi školou, domovy a komunitou.

(8) Z hodnocení vyplynulo, že využití projektu s ústředním konceptem rodiny a se strukturou, v níž je v první fázi zařazena přestavba školy do podoby rodiny, povzbuzuje pěstování kontaktů s rodiči žáků. Učitelé jsou připraveni posilovat skutečnou rodinu po posílení „školní rodiny“. Důraz na první fázi odehrávající se ve škole v prostředí tzv. „rodin“ vytváří motivované skupiny lidí s vlastními plány a cíli namísto tradičního uspořádání spoléhajícího na systém nadřazených a podřazených pozic. Projekt posiluje zapojení všech učitelů a rozvoj jejich všeobecných schopností oproti postupům, které vedou k soustředění rozhodovacích pravomocí do rukou několika vybraných učitelů či administrátorů. Z hodnocení dále vyplynulo, že zahájení projektu není nijak náročné. Představuje jednoduchou akci, kterou lze uskutečnit v prvních dnech školního roku s minimem času pro plánování implementace. „Rodiny“ ve škole, které identifikují své potřeby a pak je dobře uchopí, odhalují relevantní a podstatné úkoly školy. Ukazuje se totiž, že zájmy lidí ve škole mohou být jiné, než předkládá zavedená školní agenda a očekávání nadřazených orgánů, a škole se tak otevírá přímý přístup ke svému rozvoji, do něhož škola snadněji zainteresuje okolní komunitu včetně rodičů.

(9) Projekt „Partnerství školy, rodiny a komunity“ dobře ukazuje, jak významné je poskytnout prostor všem lidem zúčastněným na školním dění, aby se mohli vyjádřit, angažovat a spolupracovat. Zformulují-li si sami společné cíle, potom jsou i podstatně ochotnější se podílet na jejich dosahování. Důležité je poskytnout podnět k takovému postupu a potom jej podporovat organizačně, personálně a především morálně.

Projekt „Školní rodina“

(1) Projekt byl iniciován koncem 70. let 20. století a probíhal v Badensku – Württenbersku, v Bavorsku a v Hessensku. Konkrétně se realizoval v letech 1979 – 1983. Projekt byl určen všem školám od preobligatorní fáze vzdělávání (mateřské školy) po školy vyššího sekundárního stupně (střední školy).

(2) Projekt byl zahájen v době, kdy se o otázkách spolupráce rodiny a školy začalo v Německu důkladněji hovořit a školy a učitelé své rozhodnutí zapojit se do projektu vnímali jako svůj příspěvek k rozvoji této oblasti v místních podmínkách.

(3) Školství v německy mluvících oblastech se tradičně potýkalo se značnou formálností vztahů mezi rodinou a školou, jež vytvářela mezi oběma institucemi bariéry. Iniciování projektu Školní rodina znamenalo snahu tento nepříznivý stav překonat. Jeho výchozí myšlenkou bylo zkvalitnění vztahů mezi učiteli, rodiči, žáky a eventuálně dalšími subjekty pomocí rodinných seminářů.

(4) Do projektu byly zapojeny školy různých zřizovatelů, čímž se ověřovala jeho flexibilita v podmínkách škol státních, církevních a soukromých. Ověřovalo se, zda je myšlenka setkávání školních partnerů na rodinných seminářích využitelná v různých již zavedených typech a stupních škol s možností navazovat na zvyklosti a tradice těchto škol. Kooperujícími partnery v projektu se mohli stát kromě učitelů, rodičů a žáků, kteří také mohli být přítomni na seminářích, také mimoškolní vzdělávací subjekty, křesťanská společenství apod. Projekt nebránil tomu, aby školy přizpůsobily jeho průběh místním podmínkám. Volnost projektu způsobila, že semináře byly organizovány na různých místech odlišně, čímž se dosáhlo i odlišné podoby spolupráce rodičů a škol.

(5) Některé školy figurovaly v projektu jako celek. Ojedinele se jednalo jen o jednu třídu, rodiče žáků této třídy a skupinu pedagogů ve třídě vyučujících, kteří se projektu účastnili bez aktivního vstupu vedení školy. V rámci ověřování flexibility projektu nebyl patrně tento výsledek na škodu věci.

(6) Místní podmínky zasáhly do celkového rázu realizace projektu natolik, že je možné uvažovat o různých modelech se společným prvkem, kterým je rodičovský seminář. Příkladem těchto modelů necht' jsou dvě konkrétní školy: 1. Stiftschule v hessenském Amöneburgu, 2. Gauß-Gymnasium v Hockenheimu.

(7) *Stiftschule v hessenském Amöneburgu*

Jedná se o církevní školu, jejímž zřizovatelem je Diecézní vzdělávací dům (Diezösaner Bildungshaus). Přípravenost k rozvíjení vzájemných vztahů byla patrná jak u učitelů, tak u žáků a rodičů. Úmysl něco pro to udělat nebyl zcela nový a můžeme snad hovořit o celkové atmosféře odhodlanosti k hledání nové cesty pro dosažení lepší spolupráce. Na projektu se podílel školní management, který si od něj sliboval zlepšení výsledků celé školy. Vedením projektu byl pověřen referent. Před zahájením realizace projektu ve škole byla ustanovena projektová skupina. Dále byla vymezena východiska pro další činnosti a postupy, byly zvoleny typy opatření, kterými se bude působit na žáky, rodiče a učitele, a byl určen způsob integrace účastníků do plánování a vedení seminářů. Konkrétně si škola formulovala záměr rozvinout mezi účastníky výchovy a vzdělávání způsobilosti k partnerství, způsobilosti ke zdolávání konfliktů a ke zkvalitnění kooperace pomocí účasti na důležitých rozhodovacích procesech.

Ve dvou ročnících školy proběhlo celkem patnáct rodinných seminářů, mimo jiné na témata „učení učit se“, „užitečně vyplněný volný čas“, „naše škola“, „mládež“, „strach ze školy“, „učit se žít s ostatními“. Projekt byl školou i rodiči přijímán vstřícně.

Gauß-Gymnasium v Hockenheimu

V této škole projekt řídili výhradně zaangažovaní učitelé. Vedení školy se k projektu oficiálně nepřihlásilo a činnost pedagogů byla označena za jejich privátní aktivitu, která „neměla co dočinění se školou“. Projekt probíhal v jedné třídě.

Výběr padl na třídu, v níž učila většina pedagogů z iniciativní skupiny zapojené do projektu, tzn. ti pedagogové, kteří vyjádřili odhodlání vstoupit do realizačního procesu. Rodiče byli o záměru pedagogů informováni na oficiálním školním rodičovském večeru, jenž byl prvním vstupem do projektu. Následovaly jednotlivé semináře, které byly rozfázovány na (1) úvodní etapu, jež představovala seznámení a sblížení se s tématem formou vytváření skupin dvou žáků a nejméně jednoho dospělého a rozhovorů v malých skupinkách s jinými partnery, rozhovorů ve větších skupinkách apod., dále na (2) reflexní etapu, která znamenala propracování problémových bodů, a konečně na (3) realizační a tréninkovou etapu, v níž docházelo k diskusím a názorovým konfrontacím mezi dospělými a žáky.

Prvního víkendového rodinného semináře v místě mimo školu se zúčastnilo 59 % žáků a 48 % rodičů. Dalšího semináře se zúčastnilo 37 % rodičů, 92 % žáků a 2 učitelé. Oba semináře byly zajišťovány učiteli a plně financovány rodiči. Přišli i rodiče, kteří se prvního semináře nezúčastnili. Rodiče, kteří semináře navštívili, postupně přejímali aktivní úlohu od učitelů a začali organizovat z vlastního popudu další – vlastní akce. Nezůstalo jen u první iniciativy bezprostředně vzešlé z nadšení po společném semináři. Rodičovské snahy byly trvalejší, neboť rodiče i později organizovali společná setkání. O okolnosti organizování společných akcí rodiči se postupně začali zajímat i doposud rezervovaní rodiče. Jejich odstup se vytrácel poté, co se iniciativy ke společným akcím začaly více přesouvat od učitelů k rodičovským kruhům.

(8) Schmäleze (1985) uvádí, že rodiče, kteří se zúčastnili seminářů, začali být během projektu spontánnější při sdělování svých osobních cílů ve výchově dětí a cílů, jež by očekávali od školy. Přistoupili na návrh třídního učitele zúčastnit se doplňkového rodičovského večera k projednání témat, která vzešla ze setkání na seminářích. Na doplňkovém večeru došlo ke kontroverzním výměnám názorů vztahujícím se k výchově. Mezi účastníky semináře a učiteli docházelo po seminářích k intenzivním rozhovorům. Rozhovory se odehrávaly při různých příležitostech, nejen v čase přiděleném k formálnímu setkávání. Zvýšila se angažovanost rodičů.

U rodičů, kteří se zúčastnili seminářů, byla zaznamenána také jejich připravenost informovat ostatní rodiče. Odhodlání sdílet informace se mísilo se strachem z reakcí ostatních rodičů. Citlivě se zvažovaly možnosti, do jaké hloubky zpravit nezúčastněné rodiče o tom, jak probíhaly společné semináře, k čemu dospěly, jak je rodiče a učitelé prožívali. Přemýšlelo se, jakou zvolit formu, aby byli nezúčastnění rodiče informováni, a přitom to nepůsobilo kontraproduktivně, tedy nevedlo to k dalšímu uzavření se nezúčastněných rodičů. Vznikaly obavy, aby se někteří nezúčastnění rodiče během informování necílili nepřijemně (např. v pozici „podívejte se, o co jste přišli“).

V hodnocení průběhu projektu v Hockenheimu se zdůrazňuje, že se zde od počátku pro věc nadchli žáci. Děti mohly být tou silou, jež přitáhla do projektu rodiče a zajistila úspěšnost učitelových snah o rozvoj kooperace, ačkoliv v této podobě nebyla nezakotvena v celoškolské politice.

Učitelé zúčastnění v projektu udávali, že rozhodnutí zapojit se do projektu vnímali jako svůj příspěvek k rozvoji vztahů s rodiči a s dalšími partnery školy

v místních podmínkách. Takové jednání je zásadním počinem v regionu, ve kterém se poukazuje na přetrvávající bariéry mezi školou a vnějším světem. To, že v době projektu patřily německy mluvící země k oblasti, kde jsou vztahy školy s rodiči postaveny na formalizované bázi, dokládají četné výzkumy (např. Huppertz, 1988, Neubauer, 1989, Melzer 1981, Melzer, Mühl, 1987). Moosbrugero-ová (1992) se v souvislosti s převahou formalizovaných vztahů ve škole vyslovi-la, že při oficiálně vedeném setkání se rodiče a učitelé nemohou sblížit. Rodiče se dostanou do kontaktní situace, kterou zpravidla řídí učitel. Na rodičovskou kritiku někteří učitelé reagují jako na rušení. Rodiče se tedy raději omezí jen na nejnnutnější dotazy. Kontakty jsou poznamenány také časovým stresem. Když je ve škole velký počet rodičů současně, není příznivá atmosféra pro individuální žádosti a důvěrné rozhovory. K rozhovorům z iniciativy rodičů dochází na chodbách, ve sborovnách, v kabinetech před více učiteli. Důstojná komunikace v hovornách není pravidlem. Podle Moosbrugero-ové (1992) má mimo oficiální setkání příležitost k rozhovoru jen 42 % rodičů.

(9) Model mimoškolních seminářů je příkladem jiného způsobu vytváření pří-ležitostí pro setkávání rodičů a pedagogů, než jsou známé dominantní formy kontaktu učitelů a rodičů, tedy rodičovské schůzky, hovorové hodiny, školní fóra apod. Ve sledovaných školách rodiče mimoškolní semináře akceptovali. Podaří-li se zapojit rodiče do semináře, který pro ně není nepříjemnou situací, pak se dá očekávat, že se zmenší distance mezi učiteli a rodiči a rodiče budou ochotni věnovat svůj čas a energii i v jiných situacích. Nepříjemná jsou rodičům zejména formální setkání, na kterých nabývají pocitů vetřelců, kteří upřednost-ňují své osobní zájmy, obtížných partnerů, kteří zpochybňují výchovné praktiky učitelů, či kritiků disciplinárních opatření (srov. Anhang, 1977).

Klíčovým faktorem pro realizaci seminářů však zůstává ochota učitele anga-žovat se pro zkvalitňování společného vztahu a hledat pro to přijatelná řešení.

Model „Smlouvy rodičů a školy“

(1) V roce 1989 byl vytvořen rozvojový program „Home – school contract of partnership“, který čerpal ze zkušeností škol, jež již dříve realizovaly smlouvy mezi rodiči a školou. V letech 1993 – 1995 následoval další projekt pod názvem „Parents in Learning Society“.

Dohody školy s dalšími účastníky výchovy tedy nebyly na konci 20. století v Británii – zejména v Anglii a Walesu – ničím neznámým. Uzavírání písemné dohody mezi jednotlivými rodiči a školou nebylo sice stěžejním bodem zmíně-ných projektů, ale bylo jejich součástí. Snaha využít výhody uzavírání smluv s rodiči vyústila v opatření „Home – school agreements“ (Smlouvy rodičů a školy).

(2) Nejprve se školy rozhodovaly dobrovolně, zda přistoupí ke smlouvě s ro-diči. Od roku 1998 však vyžaduje vzájemnou smlouvu rodičů a školy zákon o školních standardech (School Standard and Framework). Od roku 1998 se tedy model „Home – school agreements“ prosadil plošně ve všech školách Anglie a Walesu.

(3) Jak již bylo řečeno, v řadě škol byly smlouvy vyzkoušeným prostředkem ještě před zavedením rozvojových programů („Home – school contract of partnership“, „Parents in Learning Society“). Do 80. let 20. století se však jednalo spíše o individuální dohody mezi žáky a zaměstnanci škol, jen někdy byly uzavírány i s rodiči, takže zpravidla výrazně nezasahovaly do rodinné sféry. Obsahovaly hlavně pravidla chování a systém odměn a trestů. Tyto místní dohody iniciovali pracovníci škol. Teprve později se prosadila myšlenka, že smlouva může vyvinout morální tlak na podepsané rodiče a přispěje tak k rozvoji společné práce rodiny a školy. Na základě těchto argumentů vznikly projekty, v nichž se smlouvy orientují na rodiče s univerzálními cíli uplatnitelnými na všech školách: objasnění rolí rodičů a školy ve vzájemném vztahu, pochopení závazků a očekávání všech zúčastněných, posílení partnerství, komunikace a v neposlední řadě projasnění hodnot a vize škol.

(4) Agenda kolem smluv s rodiči se realizuje ve škole, kde se dává řád celé proceduře podepisování smluv. Škola moderuje průběh uzavírání písemných dohod a ačkoli písemná dohoda není vymahatelná, vyzývá rodiče k jejich podpisu. Rodiče nemohou být k podpisu dohody se školou žádným způsobem nuceni a za případný nezájem o písemnou smlouvu se školou nemohou být ani jakkoli potrestáni.

(5) Projekt byl ovlivněn zkušenostmi z předcházejících projektů a mohl být proto relativně přesně strukturován.

(6) Co se týká posunů projektu a odchylek od původních představ, lze s velkou pravděpodobností očekávat, že budou nastávat v minimální míře, a to především z toho důvodu, že jeho realizace se stala povinností pro všechny školy v Anglii a Walesu.

(7) K uzavírání smluv s rodiči byl vypracován metodický pokyn. Ze zákona obsahuje smlouva mezi rodiči a školou také cíle a hodnoty školy, závazky školy a očekávání školy od žáků. Smlouvy v dnešním pojetí nebrání ani zapojení žáků do smluvního vztahu. Ti ji ale mohou podepisovat jen v případech, kdy zřizovatel školy usoudí, že žáci rozumí jejímu významu. K podpisu smlouvy se školami by nyní měli být vyzýváni všichni rodiče žáků plnících povinnou školní docházku. Hoodová a Oustonová (2000) uvádí výsledky výzkumu o názorech a zkušenostech se „školními smlouvami“ z přelomu roku 1999 a 2000. Dotazníkovou metodou byli osloveni náhodně vybraní ředitelé škol v Anglii a Walesu. Ze 4000 dotazníků se vrátilo 1385, z toho 77 % z primárních škol, 17 % ze sekundárních a 6 % ze škol speciálních. 12 % respondentů uvedlo, že dohody se v jejich školách uzavíraly již před r. 1999, 18 % je zavedlo v průběhu roku 1999, 66 % na nich aktuálně pracovalo a 4 % na nich toho času zatím nezačalo pracovat. Školy, které měly dřívější zkušenosti se smlouvami s rodiči, byly jejich uzavírání více nakloněny.

(8) Efekty podepisování smluv škol s rodiči můžeme sledovat na případových studiích, které též uvádí Hoodová a Oustonová (2000). Případové studie byly vypracovány na přelomu roku 1999 a 2000 a zahrnují čtyři londýnské školy představující školské instituce, které měly se smlouvami s rodiči rozdílnou zkušenost: (1) školu primárního stupně s převažujícími pozitivními zkušenostmi se smlouvami s rodiči, (2) školu sekundárního stupně s převažujícími pozitivními

zkušenostmi se smlouvami s rodiči, (3) školu primárního stupně s převažujícími negativní zkušenostmi se smlouvami s rodiči a (4) školu sekundárního stupně s převažujícími negativní zkušenostmi se smlouvami s rodiči

V názorech učitelů ve školách s pozitivní zkušeností byly zdůrazňovány následující přednosti smluv:

- + smlouvy umožňují vyjádřit étos dané školy
- + smlouvy mohou poskytnout souhrn očekávání, se kterými mohou být děti seznámeny hned na počátku školní docházky
- + lze se na ně v průběhu školního roku odvolávat, zmíněna byla hlavně možnost odvolat se směrem k žákům
- + smlouvy mohou být vytvořeny pro konkrétní podmínky školy
- + musí se vytvořit „politika“ školy, jinak jsou smlouvy bez významu.

V názorech učitelů ve školách s negativní zkušeností se objevovaly následující obavy:

- smlouvy neuspějí u rodičů, kteří školu nepodporují
- smlouvy nejsou nutné v případě, když jsou vztahy rodičů a školy dobré
- smlouvy nejsou nutné v případě, když duplikují již existující školní materiály
- smlouvy zavádí nežádoucí formality do vztahů rodiny a školy
- zavedení smluv je obecně problematické (bez bližší specifikace)
- je těžké zajistit, aby všichni rodiče, případně žáci a studenti smlouvy podepsali.

V odpovědích dotazovaných rodičů (odpovídaly zejména matky) byly zaznamenány následující pozitivní ohlasy:

- + myšlenka dohod je dobrá, neboť zdůrazňuje, že rodiče hrají vedle školy významnou roli ve výchově a vzdělávání dětí
- + implikují myšlenku, že školy budou dělat to, k čemu se zavázaly – ale možná nic víc

a negativní ohlasy:

- odpovědnost rodičů a studentů uváděné ve smlouvách jsou tak samozřejmé a elementární, že by měly být akceptovány bez toho, že jsou někde napsány
- objevila se skepse vůči tomu, že smlouvy mohou mít nějaký významný vliv.

Mezi všemi dotazovanými skupinami panovala také určitá shoda, a to zejména v tom, že:

- smlouvy pravděpodobně nepřinesly žádnou změnu pro již podporující rodiče a pro žáky a studenty dodržující pravidla školy
- smlouvy pravděpodobně nepřinesly žádnou změnu pro nepodporující rodiče a pro žáky a studenty, kteří pravidla školy nedodržují, a to bez ohledu na to, zda smlouvu podepsali či nikoli

- smlouvy by snad mohly mít nějaký význam pro malé množství rodičů a žáků a studentů, pro něž bude výhodou, že budou informováni nebo jim budou připomenuty jejich odpovědnosti.

(9) Model využívající smlouvy rodičů a školy otevírá rodičům možnost obrátit se s oporou o dohodu na školu, když cítí neplnění dohodnutých závazků. Mohou se takového řešení sice vzdát, ale potom dobrovolně nevyužívají jeden z prostředků na ochranu vlastních zájmů. Když se nenajdou rodiče odvolávající se na smlouvu, může to znamenat, že jsou spokojeni a škola pracuje podle dohody. Rodiče obávající se upozornit na neplnění dohody, činí z aktu podpisu dohody ceremoniál bez praktického dopadu na školu i na rodinu. Význam dohody se tím přemění v nákladný podnik mrhající časem a penězi. Povinné zavedení smluv s rodiči do všech škol, jak je tomu v Anglii a Walesu, nemusí znamenat upřímné přijetí, ale jen formální plnění povinného požadavku. Britská zkušenost ukazuje, že 33 % škol nekonzultuje smlouvy s rodiči individuálně, jak to vyžaduje metodický pokyn. Dohody se studenty konzultuje pouze 40 % škol (Hoodová, Oustonová 2000).

Neplnění smlouvy dává možnost užít morálního nátlaku a na některé účastníky smlouvy může morální nátlak působit velmi silně, ačkoli ke smlouvám se nelze upínat jako k jedinému prostředku vtažení nespolupracujících stran do aktivnějšího vztahu. Školy udávají, že smlouvy nepodepíší zejména ti rodiče, v jejichž případě by škola měla zájem, aby to udělali. Z těch škol, které již mělo dohody v roce 1999, jen asi polovina uváděla více než 75 % „přistoupení k podpisu“.

Hoodová a Oustonová (2000) uvádějí pravidla, která by měla napomáhat k naplnění smyslu smluv rodičů a škol. Tato pravidla jsou stanovena na základě názorů ředitelů a učitelů škol a rodičů:

- politika školy vůči rodičům by měla být explicitním výsledkem souhlasu obou stran
- měla by uvést shodné vyjádření cílů a hodnot školy, které bude jasné učitelům, rodičům a žákům/studentům
- ačkoli školy nemusí konzultovat dohody se studenty, je to vhodné
- diskuse o dohodách umožní všem účastníkům porozumět perspektivám druhých a dospět k všeobecnějšímu porozumění
- v obecných formulacích by měla být vyjádřena vysoká očekávání, nemělo by jít o seznam věcí, které se smí nebo nesmí dělat nebo vyjadřovat všechny eventuality
- „tón“ dohody by měl vyzvednout vztah mezi školou a rodinou, nikoli vytvářet tlak na rodiče
- smlouva by měla být spravedlivě vyvážená, ve smyslu závazků a povinností jednotlivých stran
- měla by obsahovat myšlenku, jak mohou všichni účastníci rozvíjet a naplňovat své závazky
- měla by věnovat pozornost tomu, aby šlo o smysluplnou věc a ne o „kus podepsaného papíru“, který bude brzy zapomenut.

Diskuse

První prezentovaný model – „Celodenní škola“ evokuje denní režim dítěte známý z českých poměrů, kdy dítě navštěvuje školní družinu. V mnoha školách je přechod ze třídy do školní družiny nevýrazný. Žák neregistruje velký rozdíl mezi dopoledním a odpoledním životem odehrávajícím se ve školním prostředí a část žáků tráví s pedagogy jedné školy více času než s rodiči. Představy, že tento jev v České republice díky tomu, že rodiče budou moci věnovat výchově svých dětí více času než dříve, postupně vymizí, se nenaplnují. Prostě se nekoná návrat k dobám, kdy bylo pravidlem, že dítě přišlo v poledne ze školy a v domě se denně nacházel rodič, nejobvykleji matka. Z tohoto důvodu projekty, které nabízejí rodině podporu formou celodenní péče o jejich děti, a přitom účelně propojují dopolední „vyučovací“ část školního dne s odpoledním „doplňkovým“ a dále rozvíjejícím programem, budou pravděpodobně také u nás i nadále a snad ještě ve větší míře vyhledávány.

Druhý model – projekt „Partnerství školy, rodiny a komunity“ má, jak je zřejmé, kvalitativně vyšší nároky než model předcházející. Nejde mu jen o podporu rodiny ve smyslu „ulehčení“ od rodičovských povinností, ale objevuje se v něm důležitá myšlenka podpory rodiny jako celku v jejím fungování jak ve vztahu sama k sobě, tak ve vztahu ke škole, ale zejména ve vztahu ke komunitě. Primárně je tento model orientován na rodiny ocitající se z nějakého důvodu v obtížné situaci, ale jistě o něm lze uvažovat i v obecné rovině podpory kterékoli rodině, jež je ochotna tuto podporu přijímat. Jistou paralelu k tomuto modelu bychom snad mohli spatřovat v budování tzv. komunitních škol u nás. Komunitní vzdělávání je program, který probíhá v rámci Projektu podpory vzdělávání, jenž vyhlásil Open Society Found. Tento projekt obsahuje strukturovaný způsob, jak pomáhat lidem zlepšit jejich život prostřednictvím vzdělání, kultury a využívání volného času. Učení je v něm chápáno jako celoživotní proces, k němuž školy poskytují lidské a materiální zdroje. Vedle toho by komunitní škola měla plnit i další funkce. Měla by se stát centrem dění – místem, kde se lidé setkávají, hovoří spolu a řeší problémy. Měla by být místem, kde se setkávají představitelé místní samosprávy s pedagogy, s rodiči, s dětmi. Obyvatelé se tak dostávají do většího kontaktu s aktuálním děním v regionu.

Pedagogičtí pracovníci v tomto projektu zůstávají stěžejními osobami, které v komunitní škole budují vztah s rodiči. Komunitní školy přijímají rodiče jako člena obce, který může mít ze vztahu se školou prospěch i bez ohledu na vazbu k dítěti, které se ve škole vzdělává. Přítomnost jejich dětí ve škole možnosti spolupráce jen podstatně prohlubuje. Rodiče mají v komunitě roli zástupců veřejnosti a jsou vnímáni jako prvořadé osoby v komunikaci s vnější komunitou. Spolupráce s rodinou je potom prostředkem, jak vtáhnout zbývající část komunity, která není prostřednictvím dětí na vztahu ke škole zainteresovaná.

Třetím projektem, který jsme v tomto příspěvku představili, je projekt „Školní rodina“. Jeho ústředním motivem je snaha překonávat komunikační bariéry plynoucí z převážně formalizovaných vztahů mezi školou a rodiči. Tento projekt vznikl v Německu, kde problém formálnosti pravděpodobně silně cítí. U

nás je v tomto ohledu velmi podobná situace, byť možná ne tak silně samotnými učiteli a rodiči pocíťovaná. V každém případě však jakákoli podoba neformální komunikace, ať už to budou „rodinné semináře“, tak jak jsou organizovány v projektu „Školní rodina“, či nějaký jiný způsob, může do vztahů školy a rodiny přinést pozitivní změnu.

Posledním modelem jsou „Smlouvy rodičů a školy“, jež jsou dnes již povinnou součástí života škol ve Velké Británii. Smlouvy neboli dohody mezi rodinou a školou se objevují také v českých školách. Uplatňují se zejména v programech, které byly převzaty ze zahraničí, např. v daltonských školách nebo v projektu „Začít spolu“. Jsou doporučovány také při tvorbě individuálního vzdělávacího programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Zelinková, 1994). Tento typ dohody vzniká za spolupráce učitelů, speciálních pedagogů, ředitele školy, rodičů, žáka a v některých případech i lékařů. Rodiče se podílejí na tvorbě programu a souhlasí-li s ním, podepíší jej. Pro učitele je dohoda ve formě individuálního vzdělávacího programu vodítkem pro práci se žáky a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je motivační silou. Je zřejmé, že mnohá z doporučení tohoto projektu se dají uplatňovat ve školách i bez písemných smluv. Proto školy, které se rozhodnou pro jejich realizaci, musí dobře zvažovat jak argumenty pro, tak argumenty hovořící proti těmto smlouvám. První zkušenosti se zákonem zavedeného písemného smluvního vztahu školy s rodiči již existují.

ZÁVĚR

V tomto příspěvku jsme prezentovali čtyři možnosti, jak lze organizovat vztahy mezi školou a rodinou v zájmu jejich spolupráce a vzájemné podpory. Vybrané modely jsme se snažili uvádět detailně a v širším kontextu, v něm v příslušných zemích vznikly, a současně jsme se snažili zaznamenat také diskusi, kterou vyvolaly. O žádném z nich se totiž nedá hovořit jako o modelu jediném možném a správném, neboť každý z nich má jak své silné stránky, tak v sobě nese také jistá úskalí.

LITERATURA

- ANHANG, In *Katholischer Familienverband österreichs, Elternhaus und Schule. Salzburger Studientagung 1977*. Wien: Katholischer Familienverband österreichs 1977, s. 33–34.
- BELLENBERG, G., KLEMM, K. Bevölkerung und ausgewählte Familiendaten. In: BÖTTCHER, W., KLEMM, K. *Bildung in Zahlen*. Weinheim – München: Juventa 1995, 274 s., ISBN 3–799–0879–4.
- HOLTAPPELS, G. H. Ganztagschule: Konkurrenz oder Entlastung für Familien? *Pädagogik*, 1997, č. 7–8, s. 30–33.
- BREZINKA, W. Erziehung heute: Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 1994, roč. 144, č. 4, s. 233–243.
- ERLER, G. *Kind? Beruf? Oder beides?* München: Brigitte, 1988.
- HUPPERTZ, N. *Die Wirklichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus*, München: Bardtenschlager 1988, 158 s., ISBN 3–7623–0133–6.

- KOCHAN, F., K., HERRINGTON, C., D. *Restructuring for Today's Children: Strengthening Schools by Strengthening Families*, The Educational Forum, 1992, roč. 57, č. 1, s. 42–49.
- MOOSBRÜGER, M. *Lehrer-Eltern-Kooperation – eine Beziehung zwischen Mit-, Neben-, Für-, oder Gegeneinander?* Feldkirch: PädAk des Bundes in Vorarlberg, 1992, s. 29.
- NEUBAUER, E. *Die Kooperation von Eltern und Lehrer im Lichte empirischer Untersuchung*. Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg 1989.
- MELZER, W. Die Angst des Lehrers vor den Eltern. *Erziehung*, 1981, roč. 14, s. 32–39.
- MELZER, W. *Familie und Schule als Lebenswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut, 1987, 251 s., ISBN 3–87966–265–7.
- MELZER, W., MÜHL, U. *Eltern(mit)arbeit an der Laborschule*. Bielefeld 1987.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 1, s. 49–61.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 105–116.
- SCHMÄLZE, U. *Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?* Opladen: Leske und Budrich, 1985, 302 s., ISBN 3–8100–0496–0.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál 1994. s. 196.

SUMMARY

The article presents four examples of organising the relations between schools and families in view of their co-operation and mutual support. Four projects are portrayed: the German *All-day school*; the American *Partnership of the school, the family and the community*; the *School family*, carried out in the German lands of Baden-Württemberg, Bavaria, and Hessen; and the British *Agreements of parents and the school*. The projects vary greatly in their timings and places, starting points, and spans. The writers have struggled to present the selected models comprehensively, with regard to the national contexts, discussing them in the framework of the actual situation in the Czech Republic and mentioning the debates they incited. None of these models, however, can be regarded as the only possible or correct one, all four having their pros and cons.