

MILADA RABUŠICOVÁ, KLÁRA ŠEĐOVÁ, KATEŘINA TRNKOVÁ,
VLASTIMIL ČIHÁČEK

K OTEVŘENOSTI ŠKOL VŮČI RODIČŮM A VEŘEJNOSTI¹ ON THE OPENNESS OF SCHOOLS TOWARDS PARENTS AND THE PUBLIC

Úvod

V současném pedagogickém myšlení je škola stále více chápána jako otevřený systém, do něhož se promítají vlivy vnějšího prostředí – místního i celospolečenského. Tyto vlivy potom vedou, nikoli vždy přímočaře, k určitému celkovému uspořádání školy, charakterizují její vnitřní vztahy a procesy. Máme-li uvažovat o škole jako o místě sociálního setkávání, potom jako velmi výhodný odrazový můstek se naskytá právě koncept otevřené školy, neboť znamená komunikaci – v širokém slova smyslu a na všech úrovních – mezi vnitřním a vnějším světem školy, mezi jejich prostředími a mezi jejich aktéry.

Koncept otevřenosti obecně vychází z teorie řízení organizace. Přestože škola je často považována za specifickou organizaci s řadou znaků, jež ji odlišují od ostatních organizací, není pochyb o tom, že se stejně jako všechny jiné musí vyrovnávat s vnějšími vlivy a transponovat je ke svému prospěchu a možnostem vlastního rozvoje.

Dosavadní zkušenosti efektivně fungujících škol ukazují, že škola se stává skutečně úspěšnou tehdy, pokud není izolovaná, ale je veřejným zájmem organicky začleněna do místního nebo regionálního prostředí. Je věcí a odpovědností takové školy, aby se sama nevyčleňovala a neuzavírala do sebe. Otevřenost pedagogické práce vlivům bezprostředního okolí a úzká spolupráce s rodiči, ekonomickými subjekty, obcí a dalšími společenskými institucemi a skupinami vede k vytváření „jistící sítě“, kterou školy pro svoji práci potřebují.

¹ Článek je jedním z výstupů projektu “Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy”, jež je podporován Grantovou agenturou České republiky (č. 406/01/1077). Jeho základ byl pod názvem “Openness of Czech Schools towards Parents: the Case of the Czech Republic” prezentován na konferenci Evropské asociace pedagogického výzkumu (ECER) v Hamburgu v září 2003.

Uvažujeme-li tedy o škole v dimenzi tzv. otevřené školy, respektive komunitní školy, potom musíme uvažovat také o vnějších okolnostech, podmínkách a vztazích, v nichž škola existuje a do nichž vstupuje. Otevřená škola v tomto uvažování znamená koncepci, která se pokouší využívat školu a obec jako vzájemně se podporující partnery a vyučování přibližuje místní situaci tím, že je organizováno jako součást místního a regionálního vývoje (Rýdl, 1997a, b). Za komunitní školu je považována škola, která je významně napojená na život lokální komunity (Kraus, 1999). Z mnoha znaků, jimiž se vyznačuje, můžeme zdůraznit, že taková škola vychází vstříc vzdělávací poptávce širší veřejnosti, vztahuje školní kurikulum k životu v komunitě, úzce spolupracuje s rodiči svých žáků, spolupracuje s dalšími místními subjekty, je centrem kulturního a veřejného života a poskytuje sociální služby komunitě. Ať už chápeme pojmy otevřená a komunitní škola jako synonyma či alespoň jako vymezení, jež jsou si velmi blízká, stále to znamená, podle našeho názoru, jedno: soustředění těchto škol na komunikaci a vztahy také mimo rámec vztahů vnitřních. Dále to znamená, že k pěstování oněch vnějších vztahů je třeba na prvním místě „naladění k nim“, tedy určité názorové klima ve škole, které převládá a vede školu a lidi v ní právě k typu chování a jednání, které bychom mohli označit jako „otevřené“.

Cílem tohoto příspěvku je ukázat, do jaké míry je toto otevřené pojetí školy zakořeněno na českých školách. Pokusíme se prozkoumat, jak jsou lidé v našich školách nakloněni otevírání škol, jaké příležitosti a rizika v něm spatřují. Naším cílem tedy není popsat faktický stav kooperace českých škol s lokální komunitou, ale názorové klima, které je na školách s touto problematikou spojeno.

Zajímá nás otevřenost školy směrem k veřejnosti obecně, to znamená, jak je důležité pro školu být v kontaktu se svým okolím a dobře se prezentovat navenek, otevřenost směrem k rodičům a k veřejnosti jako k potenciálním účastníkům celoživotního procesu učení, to znamená, zda má škola uvažovat o svých aktivitách nad rámec svého základního vzdělávacího úkolu vůči žákům, a konečně otevřenost směrem k rodinám žáků, to znamená, zda má smysl uvažovat o jejich pozitivním ovlivňování a podpoře.

Metodologie výzkumu

Metodologie je založena zčásti na kvantitativních a zčásti na kvalitativních postupech. V kvantitativní části jsme využili data z dotazníkového šetření realizovaného v rámci druhé fáze tříletého projektu. Otázky na otevřenost škol byly součástí rozsáhlejšího anonymního dotazníku, který byl určen pro ředitele mateřských a základních škol. Výzkumný vzorek jsme vytvořili náhodným výběrem z českých škol, přičemž jsme výběr stratifikovali podle stupně školy (mateřská škola, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ) a podle velikosti sídla (venkov – město). Celkově bylo poštou obesláno 900 škol. Návratnost dotazníků činila 31 %.

V kvalitativní fázi byly prováděny individuální a skupinové rozhovory celkem na devíti školách (z toho 6 škol základních, 3 mateřské; 6 škol městských, 3 venkovské). Na šesti školách byly prováděny individuální rozhovory, na nichž participovalo celkem deset respondentů (především ředitelů škol). Na třech ško-

lách jsme realizovali skupinová interview, kterých se zúčastnili celkem třicet tři respondenti (především řadoví učitelé).

Využitím těchto interview se snažíme alespoň částečně eliminovat obvyklý metodologický problém s hrubostí dat, jímž je zatíženo dotazníkové šetření, a precizovat tak jeho výsledky.

Otevřenost jako priorita a úkol školy? (z výsledků kvantitativního šetření)

V dotazníku jsme nejprve zkoumali, zda otevřenost patří k prioritám školy a potom také postoje ke třem složkám otevřenosti, které jsme si definovali jako otevřenost směrem k veřejnosti obecně, otevřenost směrem k rodičům a k veřejnosti jako účastníkům celoživotního učení a konečně otevřenost směrem k podpoře rodin žáků. Vzhledem k zaměření celého projektu primárně na rodiče jsme zvolili právě tyto tři dimenze otevřenosti školy, i když jsme si vědomi toho, že celý koncept otevřenosti školy nabízí celou řadu dalších možných pohledů (např. komunikace s obcí a dalšími sociálními partnery, vyhledávání sponzorů apod.).

Otevřenost v kontextu priorit školy

Zajímalo nás, jak je pro školu důležité otevírání se vůči rodičům a veřejnosti v kontextu dalších úkolů, které škola musí plnit. Vyzvali jsme proto ředitele škol, aby mezi patnácti úkoly vybrali tři, které ve své činnosti nejvíce vyzdvihnou. Otevřenost školy je přitom konceptualizována v bodech 1, 4 a 12 (v následujícím seznamu jsou označeny tučně). Přesné znění otázky bylo následující:

Jsme si vědomi toho, že řízení školy je složitou a mnohostrannou činností, při které je třeba se soustředit na ty nejdůležitější úkoly. Z následující nabídky, která představuje různé oblasti řídicí činnosti, vyberte tři, jež jsou v současné době prioritami Vaší školy.

1. **rozvoj kontaktů školy s místním prostředím**
2. vztahy mezi dospělými ve škole
3. vztahy mezi dospělými a dětmi
4. **vztahy školy k rodičům**
5. sebehodnocení školy
6. řízení výchovně vzdělávací práce s dětmi
7. zvládání změn a inovací ve škole
8. získávání finančních zdrojů
9. využívání materiálních zdrojů
10. profesní růst učitelek
11. řízení každodenního provozu školy
12. **budování image školy navenek**
13. řešení výchovných problémů
14. jednání s nadřízenými orgány školské správy
15. jiné

Chtěli jsme poznat, v jaké míře se tyto položky dostanou mezi tři priority škol. Dále nás zajímalo, zda se v tomto ohledu nějak liší jednotlivé stupně škol a městské a venkovské školy. Tuto informaci poskytují dvě následující tabulky (1a, 1b).

Tab.1a: Priority škol podle typu školy

	celkem		MŠ		1.stupeň ZŠ		2. stupeň ZŠ	
	%	pořadí	%	pořadí	%	pořadí	%	pořadí
profesní růst učitelů	38,9	1	32,7	4	40,6	1	43,6	1
vztahy k rodičům	36,2	2	45,9	2	35,6	3	26,6	5
vztahy mezi dospělými a dětmi	34,5	3	28,6	6	40,6	1	34,0	2
změny a inovace	32,8	4	51,0	1	25,7	7	21,3	9
kontakty s místním prostředím	32,0	5	32,7	4	30,7	4	33,0	3
výchovně vzdělávací práce	28,0	6	34,7	3	23,7	8	25,5	6
získávání finančních zdrojů	22,2	7	16,3	8	26,7	5	23,4	7
image školy	21,2	8	18,4	7	26,7	5	18,1	10
každodenní provoz	19,5	9	14,3	9	21,8	9	22,3	8
výchovné problémy	18,4	10	8,2	10	16,8	12	30,9	4
sebehodnocení	10,6	11	8,2	10	9,9	10	13,8	11
vztahy mezi dospělými	8,2	12	5,1	12	6,9	11	12,8	12
jiné	3,0	13	5,1	13	1,0	13	3,2	13
využívání materiálních zdrojů	1,7	14	2,0	14	1,0	13	2,1	14
jednání se školskými orgány	1,4	15	1,0	15	1,0	13	2,1	14

Tab 1b: Priority podle velikosti sídla

	celkem		venkov		město	
	%	pořadí	%	pořadí	%	pořadí
profesní růst učitelů	38,9	1	31,5	5	46,0	1
vztahy k rodičům	36,2	2	33,4	3	38,7	2
vztahy mezi dospělými a dětmi	34,5	3	33,6	2	35,3	3
změny a inovace	32,8	4	32,9	4	32,7	4
kontakty s místním prostředím	32,0	5	48,3	1	16,7	10
výchovně vzdělávací práce	28,0	6	31,5	5	24,7	5
získávání finančních zdrojů	22,2	7	23,4	7	22,0	7
image školy	21,2	8	19,6	9	22,7	6
každodenní provoz	19,5	9	21,0	8	18,0	8
výchovné problémy	18,4	10	18,9	10	18,0	8
sebehodnocení	10,6	11	5,6	12	15,3	11
vztahy mezi dospělými	8,2	12	6,3	11	10,0	12
jiné	3,0	13	2,0	13	4,0	13
využívání materiálních zdrojů	1,7	14	1,4	14	2,0	14
jednání se školskými orgány	1,4	15	1,4	14	1,3	15

Z tabulek je patrné, že mezi priority škol se dostávají především vztahy k rodičům (celkově jsou druhou nejčastěji uváděnou prioritou hned za profesním růstem učitelů). Do první pětky se dostávají i kontakty s místním prostředím. Image školy už není vnímána jako příliš důležitá.

Priority se ovšem liší podle stupně školy. Markantní je to především u položky vztahy s rodiči. Zatímco v mateřské škole jsou vztahy s rodiči předsazovány

na první místo s velkým odstupem před ostatní položky (uvedlo je 46 % škol), na 2. stupni ZŠ se vztahy s rodiči ocitají až na sedmém místě² (27 % škol). Základní školy, především na druhém stupni, vidí jako prioritní profesní růst učitelů a vztahy mezi dospělými a dětmi. Mnohem více než mateřské školy se například také soustřeďují na řešení výchovných problémů. Podle těchto výsledků lze tedy říci, že zájem školy o vztahy s rodiči se zvyšujícím se věkem dětí klesá. To může být dáno jednak tím, že dokud jsou děti menší, sami jejich rodiče se projevují ve vztahu ke škole aktivněji, a škola tuto měnící se angažovanost rodičů odráží. Druhým důvodem může být to, že učitelé vnímají starší děti více jako samostatné subjekty a řadu problémů řeší spíše přímo s nimi než s jejich rodiči.

Co se týká rozdílů mezi městem a venkovem, objevuje se nápadná disproportion u položky kontakty s místním prostředím, která je na venkově vnímána jako úkol číslo jedna (hlásí se k ní 48 % škol), zatímco ve městě se ocitá až na devátém místě³. Venkovské školy jsou tedy patrně významněji napojeny na místní zdroje a je pro ně důležitější rozvíjet lokální kontakty a čerpat z nich podporu pro svoji práci.

Z výsledků vyplývá, že otevřenost je ve školách vnímána jako důležitý úkol, především ve vztahu k rodičům a kontaktům s místním prostředím. Image školy – tedy její prezentace směrem k širší a pro školu anonymní veřejnosti, není příliš zdůrazňována. V důrazu na vztahy s rodiči se však školy významně liší podle stupně, v důrazu na kontakty s místním prostředím se stejně významně liší podle velikosti sídla.

Dimenze otevřenosti v postojích pedagogů

Postoje ředitelů škol jsme dále zkoumali prostřednictvím bloku šesti otázek zaměřených na tři dimenze otevřenosti: (1) vztah k veřejnosti obecně – kontakt s okolím a prezentace navenek; (2) otevřenost k rodičům a veřejnosti jako k potenciálním účastníkům procesu celoživotního učení realizovaného ve škole – uvažování o aktivitách školy zaměřených nad rámec samotného vzdělávání žáků; (3) otevřenost směrem k rodinám žáků – možnost jejich pozitivního ovlivňování a podpory. Přesné znění výroků bylo následující:

1. Pro školu je důležité, aby byla ve velmi úzkém kontaktu se svým okolím.
2. Pro školu je důležité, aby se dobře prezentovala navenek.
3. Základním úkolem školy je poskytovat kvalitní vzdělání dětem, které do ní chodí. Všechno ostatní jen rozměňuje tento její základní úkol.
4. Mnozí rodiče, pokud by měli zájem, by se u nás ve škole mohli ledacos přiučit.
5. Škola by měla hledat způsoby, jak v zájmu dobré péče o děti ovlivňovat také jejich rodiny.
6. Co se děje v rodinách našich žáků, nás jako učitele nemá co zajímat.

² Tento rozdíl je statisticky významný na hladině 0,00.

³ Tento rozdíl je rovněž statisticky významný na hladině 0,00.

Položky 1 a 2 nám indikovaly první dimenzi, položky 3 a 4 druhou a položky 5 a 6 dimenzi třetí. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu či nesouhlasu s předloženými výroky na desetibodové škále od naprostého souhlasu (1) k naprostému nesouhlasu (10). Výsledky jsou shrnuty v následujících tabulkách:

Tab. 2: Otevřenost školy veřejnosti obecně

Výrok	Průměr
1. kontakt školy s okolím	1,94
2. prezentace školy navenek	1,98

Je patrné, že míra souhlasu⁴ s oběma výroky je vysoká, i když ne absolutní. V rovině pronikání školy do veřejného prostoru je tedy idea otevírání se řediteli škol akceptována. Srovnáme-li však tento výsledek s předcházejícími poznatky o budování image školy, ukazuje se, že i když to ředitelé považují za významné, v konkurenci s jinými úkoly, před nimiž škola stojí, se snaha o budování image školy poněkud ztrácí.

Tab. 3: Rodiče a veřejnost jako účastníci celoživotního učení ve škole

Výrok	Průměr
3. úkolem je pouze kvalitní vzdělávání dětí	4,91
4. rodiče se ve škole mohou přiučit	3,27

Výsledky ukazují, že názory na „základní úkol školy“, který by neměl být rozměňován dalšími aktivitami, se pohybují někde uprostřed mezi souhlasem a nesouhlasem – jsou tedy v neutrální, nevyhraněné poloze. O něco příznivější postoj zaznamenáváme k možnostem učení se rodičů ve škole ve smyslu „rodiče se ve škole mohou ledacos přiučit“, ale ten jakoby implikuje očekávanou aktivitu rodičů, nikoli samotné školy.

Tab. 4: Ovlivňování rodin

Výrok	Průměr
5. ovlivňování rodin	3,34
6. soukromí rodin	8,16

V této dimenzi se ředitelé v zásadě, byť poněkud váhavěji, shodují na tom, že by škola měla usilovat o ovlivňování rodin v zájmu péče o děti. Poměrně razantně potom odmítají výrok „co se děje v rodinách žáků, nemá učitele co zajímat“. Oba tyto výroky se tedy podporují a naznačují připravenost škol k otevírání se právě tomuto úkolu.

O postojích ředitelů škol můžeme v zásadě říci, že jednoznačně inklinují k otevřenosti směrem k veřejnosti obecně, to znamená, že považují pro školu za

⁴ Pripomínáme, že se jedná o škálu 1 (naprostý souhlas) – 10 (naprostý nesouhlas), takže čím nižší číselná hodnota, tím větší míra souhlasu a naopak.

důležité být v kontaktu se svým okolím a dobře se prezentovat navenek. Projevuje se také jasný příklon k otevřenosti směrem k rodinám žáků, to znamená, že respondenti považují za smysluplné jejich pozitivní ovlivňování a podporu. Bez zřetelného vyhranění se však ředitelé staví k otázce otevřenosti směrem k rodičům a k veřejnosti ve smyslu celoživotního učení překračujícího rámec základního vzdělávacího úkolu školy vůči žákům. To je, zdá se, dimenze, o které se ve školách zatím příliš nepřemýšlí.

Význam otevřenosti pro lidi ve škole (z výsledků kvalitativního šetření)

V předcházející části příspěvku jsme zkoumali deklarované priority a obecné postoje ředitelů českých škol k otevřenosti školy. Nyní se soustředíme na to, jaké významy otevřenosti či naopak uzavřenosti lidé ve školách (ředitelé i učitelé) připisují a jaké jsou reálné důvody pro to, že se české školy snaží, respektive nesnaží otvírat rodičům a širší veřejnosti. Používáme přitom data z kvalitativního šetření, jehož metodologie byla popsána výše.

Škola a otevřenost směrem k veřejnosti obecně

Konkrétní náplň pojmu „otevřenost školy“ vytváří především pronikání lidí zvnějšku (rodičů, širší veřejnosti) dovnitř do školy a připravenost akceptovat jejich vhledy a možnosti přispět. Školy, které byly zahrnuty do našeho kvalitativního šetření se velmi liší v tom, jak četné příležitosti pro toto pronikání poskytují. Na jedné straně pomyslné škály stojí komunitní škola, která pořádá kurzy internetu pro seniory, divadelní týden pro celé sídliště, vánoční a velikonoční rukodělné dílny pro rodiče s dětmi a mnoho dalších aktivit, které do školy přivádějí rodiče dětí i další občany, nebo škola s alternativním programem „Začít spolu“, v níž je přímo součástí kurikula úzká spolupráce s rodiči, kteří tak přicházejí do školy a podílejí se na samotném pedagogickém procesu. Na druhé straně této škály stojí školy, do nichž rodiče přicházejí jen na obligátní třídní schůzky, případně jednou ročně na besídku. Důležitým aspektem otevřenosti je také fungování rodičovských orgánů na škole. I zde jsme v terénu našli značnou variabilitu: některé školy mají dobře fungující rodičovské zastoupení, v jiných školách rodičovská reprezentace existuje pouze formálně a v řadě škol rodičovské orgány zcela absentují a, co je důležité a závažné, nikdo je nepostrádá. Otevřené škole se také dostává podpory zvenku: rodiče i širší veřejnost jsou připraveni podpořit ji materiálně (sponzorské dary) nebo vlastní pomocí (úprava prostředí školy, odvoz dětí na výlet, pomoc při přípravě akcí pro děti či veřejnost). Celkově lze říci, že na všech zkoumaných školách (s výjimkou komunitní školy) byla otevřenost směřována spíše k rodičům než k širší veřejnosti.

Argumenty, které lidé ve škole uvádějí ve prospěch otevřenosti, jsou především pedagogické. V obecné rovině se shodují na tom, že pokud má jak škola, tak rodina dítě podporovat v jeho úsilí, musejí tyto instituce spolupracovat. Ředitel komunitní školy uvádí: „*Rozumím tomu, že nikdo z kantorů to dneska nemá*

*jednoduchý a dokud se nepokusíme kolektivně dostat do situace, kdy jsme na jedné lodi, jak učitelé, tak rodiče i děcka, tak se nám to nemůže podařit. Protože ta klasická podoba je, že nastane problém, konflikt a hledá se viník. Rodič viní školu, škola viní rodiče a tím útokem to děcko úplně padne.“ Jeho zástupce výhody užší spolupráce s rodiči lakonicky popisuje takto: *Při jakýmkoli problému nám rodiče jdou víc na ruku.*“ Ředitelka školy se specializovanými třídami pro poruchy učení vidí roli rodiny především v souvislosti s domácí přípravou na vyučování: *„Není to o tom, že se přehodí dítě k nám na školu a rodiče se zbaví problému a bude to fungovat. Ono to hned nefunguje a nefunguje to, pokud rodina nespolupracuje. Rodič si přípravu s dítětem musí odsedět, maminka nemůže umývat nádobí a jenom poslouchat, že si dítě čte. Snažíme se taky získávat tatínky. Otec je nezastupitelný vzor v rodině. Každý muž je přesvědčen, že blbce nevyplodil a že všechno je vina manželky, která se dítěti špatně věnuje. Když se podaří přesvědčit otce, aby si sedl ke čtení se synem, získává si nesmírnou autoritu a dítě pro sebe.“* Skupina učitelek na velké sídlištní škole udávala argumenty jako: *„Rodiče mohou pomáhat svým dětem. Učitelé získají přehled o zázemí žáka. Rodiče získají představu o škole jako celku. Učitel má zpětnou vazbu o své práci ...“*. Na jiné škole učitelé uváděli: *„Jednotný pohled na výchovné problémy. Zabrání se tak některým problémům s dětmi (záškoláctví, šikana atd.). Klidnější atmosféra. ...“* V obecné rovině nebyl předpoklad o tom, že ze spolupráce školy a rodiny mohou obě tyto instituce a především dítě samo profitovat, na žádné ze zkoumaných škol zpochybňován.*

Zatímco argumenty pro otevřenost se pohybují v obecnějších rovinách pedagogického diskurzu, argumenty proti ní, jsou převážně odvozeny z konkrétní žité reality na školách. V prvé řadě je uváděna pasivita rodičů, kteří jsou pracovně vytíženi a nemají zájem být školou zatěžováni. Ředitelka venkovské malotřídky uvádí: *„Já jim vždycky říkám, klidně, až půjdete k doktorovi a bude to v dopoledních hodinách a budete mít čas, tak si přijďte sednout do té třídy. ... Vždycky jim to říkám, že pokud se jim cokoli nebude zdát, když si třeba otevřou sešit a něco jim nebude jasný, nebo chtějí vidět, jak to v té škole vysvětluju, nebo prostě nějaký jiný důvod, tak ať přijdou do té školy. Můžu teda říct, že ještě nikdy nikdo nepřišel.“* Učitelka na jiné škole se vyslovila takto: *„Spolupráce s rodiči není příliš dobrá, přestože se vyjádřili, že se jim ta škola líbí, protože má nadstandardní program, že se tady snažíme dělat hodně věcí pro děti. Málo rodičů je ochotných se do toho zapojit.“* Pedagogové však často nezájem rodičů angažovat se berou jako danou věc. Učitelka venkovské mateřské školy například říká: *„Edukativní přípravu pro děti s odloženou docházkou děláme společně s rodiči jen proto, že je to nařízení inspekce. Dřív jsme to dělali jen s dětmi, aby to rodiče nezatěžovalo.“*

Stesky na pasivitu rodičů se koncentrují především v tématu různých formálních rodičovských reprezentací (rodičovských sdružení apod.). Ředitelka školy se specializovanými třídami tvrdí: *„Rozjednávali jsme několikrát otázku rady školy, to musí dělat někdo z rodičů. Vždycky to skončilo na nezájmu.“* Nutno říci, že samotným ředitelům škol absence rodičovských orgánů na škole často nevádí, nemají přesnou představu, v čem by jim vlastně mohly být užitečné. Jedna z ře-

ditelek konstatuje: „Říkám, až tady budou problémy, tak bych byla určitě ráda, kdyby tady ta rada školy vznikla. Ale pokud ty problémy, zaplaťpámbů, nebyly, tak nevidím důvod.“ Tento postřeh dobře odráží mínění mnoha dalších pedagogů a patrně i reálné chování rodičů. Zvýšená komunikace s okolím je potřeba tehdy, nastanou-li nějaké problémy. Pokud má dítě vzdělávací problém, rodiče zvýšeně komunikují se školou. Pokud se s celou školou děje něco, co ohrožuje jistoty rodičů, rodiče se aktivizují (na jedné škole takto například popisovali vystupňovanou aktivitu rodičovského sdružení v době, kdy se měla tato škola slučovat s jinou školou). Jestliže školní život plyne bez neočekávaných událostí, mají rodiče i pedagogové pocit, že užší spolupráci nijak zvlášť nepotřebují.

Typickými důvody proti intenzivnímu otevírání se školy, jež uvádějí respondenti, jsou čas a peníze. Otevírání se do značné míry spočívá na vytváření strukturovaných příležitostí ke vstupu do školy pro rodiče a veřejnost. Příprava takových aktivit představuje práci navíc. Učitelé na komunitní škole se vyjadřují takto: „Klade to vyšší nároky na všechny zaměstnance školy.“ „Velký psychický tlak, časová náročnost, nedostatek času pro svoji rodinu.“ Také otázka financí je důležitá. Většina škol nedělá nadstandardní aktivity mimo jiné právě kvůli nedostatku peněz. I tam, kde se takové věci realizují, zůstávají peníze stále aktuálním problémem. Pracovnice komunitní školy říká: „Minimální náklady, se kterými jsme se snažili zabezpečit pálení čarodějnic pro těch zhruba 200 dětí s rodiči, byly nějakých 1200–1300 korun. Na dobrovolném vstupném se vybralo 400 korun. ... Určitě největší problém jsou finance.“

Dalšími uváděnými důvody proti navazování užší spolupráce s okolím – jmenovitě s rodiči – jsou potom obavy z neoprávněného tlaku zvenčí a ze ztráty autonomie pedagogů ve škole. Učitelé to v průběhu skupinových rozhovorů komentovali například takto: „Někteří rodiče mohou získat dojem, že si ve vztahu ke škole mohou dovolit cokoli. Například při neformálním setkání učitelů, rodičů a žáků může dojít k vzájemnému potykáání. Zúčastněné strany mají dojem kamarádství a na jeho základě například učitel začne přehlížet některé přestupky žáků, neplnění úkolů. Žák má pocit, že mu leccos projde. Rodič má pocit, že se případný delikt jeho potomka nějak ututlá.“ „Nemělo by dojít k přehnanému zasahování rodičů do výukových metod učitele – co a jak má učit, aby se to zrovna jejich dítěti líbilo.“

Zajímavou kapitolu potom tvoří odkazování pedagogů na velikost sídla, v němž pracují. Učitelé ve městě si stěžují, že v anonymním prostředí není možné pěstovat komunikaci a spolupráci s komunitou. Učitelé na vesnici naopak poukazují na to, že na vesnici je nutné si lidi kvůli zkreslování informací a pomluvám „držet od těla“.

Celkově lze říci, že v obecné rovině je otevřenost školy – především směrem k rodičům – viděna jako žádoucí a prospěšná. Argumenty pro jsou obvykle pedagogické a učitelé z různých škol se na nich v zásadě shodnou, ačkoli pro některé z nich jsou to abstraktní proklamace a pro jiné zkušenost vytěžená z vlastní praxe. Reálné jednání lidí na mnoha školách však tomuto pozitivnímu vidění neodpovídá. Důvody proti otevírání škol jsou na rozdíl od důvodů pro praktické a velmi různorodé: od nedostatku peněz a času po chování lidí na vesnici nebo

ve městě. Pasivita rodičů nachází svůj odraz v pasivitě škol: rodiče se neangažují a ředitelé (s výjimkou dvou opravdu otevřených škol ve vzorku) nemají představu, k čemu by jim jejich angažovanost mohla být dobrá, a proto je ani příliš nestimulují. Výjimku představují případy, kdy se objeví nějaké problémy. Potom se oboustranná spolupráce jeví jako potřebná.

Škola a možnosti celoživotního učení

V době našeho výzkumu fungovaly kurzy pro rodiče a veřejnost, jež by bylo možno chápat jako součást celoživotního učení, na jediné škole v našem vzorku, na další o možnosti otevřít vzdělávací kurz pro rodiče reálně uvažovali. Na prvních z těchto škol bylo zřízení kurzů motivováno komunitní vizí školy a snahou o aktivizaci občanské společnosti na sídlišti, na druhé specifickými potřebami alternativního vzdělávacího programu realizovaného na škole. Na ostatních školách – s výjimkou sporadických přednášek či besed – nebylo vzdělávání pro dospělé realizováno.

Myšlenku vyjádřenou zástupcem ředitele komunitní školy: „*Je to škola, tak ať se v ní učí – kdokoli,*“ ředitelé a učitelé na ostatních školách sdíleli jen se značnými výhradami. Na několika místech zaznělo přímé odmítnutí celoživotního učení ve škole. Učitelka sídlištní mateřské školy například uvedla: „*Já si myslím, že to ani není úkol školy.*“ Typické bylo zdůrazňování vlastní práce s dětmi jako primární úlohy školy. Odmítání celoživotního učení potom pramenilo především z obav z přílišných nároků na pracovníky školy: stálo by je to čas a nejsou na to připraveni. Učitelky městské základní školy například uvedly, že by se musely requalifikovat a to by se jim nechtělo. S tím, co umí, si samy sebe v roli lektorek pro dospělé nedovedou představit. Způsoby, jimiž by škola mohla z celoživotního učení profitovat, většinou učitelé nedokázali jmenovat. Představy o výhodách pro školu byly naopak velmi konkrétní v komunitní škole: „*Přínosem pro učitele může být, že můžou některý ty kroužky lektorovat a vlastně zlepšit svoji finanční situaci, která je problematická. Na druhou stranu je to zase povede k tomu, aby činili další kroky pro svoje další sebevzdělávání a rozvíjení se. Protože něco jiného je učit děti a něco jiného je učit dospělé. Druhá možnost pro ty kantory je, aby se oni sami účastnili těch kurzů pro dospělé ve škole.*“

Nejtypičtější postoj by se potom dal nazvat: „celoživotní učení ano, ale beze mne“. Učitelé si dovedli představit využití školní budovy – případně i s vazbou na místní komunitu – ale bez toho, že by v tom sami figurovali. Ředitelka venkovské mateřské školy říká: „*V budově školy jsou volné místnosti, snažila jsem se do nich zajistit program z center volného času. Nedohodli se s paní starostkou. Větší děti tady u nás nemají odpoledne co dělat, mohl by tady být klub pro děti, ale to by se na to muselo vyčlenit pracovní místo.*“ Často se budova školy skutečně pronajímá odpoledním kurzům, ale jinak školy nemají s těmito aktivitami nic společného. Ředitelka školy se speciálními třídami pro poruchy učení říká: „*Škola se pronajímá – jogíni, roztroušená skleróza, tanečníci, kurz odtučňování ... Učitelé se na odpoledním dění ve škole nepodílí.*“ Táž ředitelka přitom paradoxně uvedla, že některé její učitelky – v tomto případě specializované od-

bornice – samy mimo školu vedou poradenskou či reedukační činnost, škola však nemá tendenci tyto jejich aktivity nějak koordinovat.

Postoj zkoumaných škol vůči celoživotnímu učení lze až na výjimky označit jako vyhybavý. Školy nevědí, co by to obnášelo, a nemají tendenci se v tomto směru nějak angažovat. To je zřejmě dáno tím, že myšlenka celoživotního učení realizovaného ve školách je v České republice nová a patrně zatím málo diskutovaná. Lidé ve školách mají pocit, že by je vstup dospělých do škol zatěžoval a odváděl od vlastní práce s dětmi.

Škola a podpora dobrého fungování rodiny

Zatímco v kvantitativní části se podpora rodiny ukazovala jako poměrně přijatelná součást konceptu otevřenosti školy, výsledky kvalitativního šetření tento předpoklad značně zproblematizovaly. Poměrně často jsme se totiž na otázku, zda škola může nějakým způsobem podporovat dobré fungování rodiny, setkali s přímým odmítnutím. Toto odmítnutí bylo nejčastěji vysvětlováno odkazem na autonomii rodiny, kterou škola musí respektovat. Učitelky ve velké městské škole se vyjádřily takto: „*Veškerá právní zodpovědnost za fungování rodiny je na rodičích. Škola nemá oprávnění zasahovat do vnitřních záležitostí rodiny.*“ Obdobně se vyjadřovaly i jejich kolegyně na venkovské škole: „*Rodina je nedotknutelná, nemůžeme se do ní vměšovat.*“ Dalšími argumenty proti bylo: „*Kdo by to měl dělat, za co a kdy?*“ „*Není to naše práce, máme své rodiny, kdo pomůže nám?*“

Především učitelky z mateřských škol ale přiznávaly, že se jim od dětí dostává mnoho informací o jejich rodinách. Jedna z nich to formulovala následujícím způsobem: „*Protože jste s tím dítětem od rána, to dítě vám řekne hodně věcí ... Oni jsou malí a tu učitelku berou jako druhou mámu a když mají doma nějaké problémy, dítě to ventiluje a řekne té učitelce, co ho trápí.*“ Zároveň učitelky prohlašovaly, že těchto informací využívají pouze ve vlastní práci s dítětem, nesnaží se intervenovat do rodiny samotné: „*Samozřejmě nemůžu jít zjišťovat, co a jak, ale mám k tomu dítěti potom jiný přístup. Když to dítě znám třeba půl roku a najednou se chová úplně jinak, tak vím, že má asi nějaké trápení. Snažím se spíš pomáhat tomu dítěti. Můžu rodičům třeba něco taktně naznačit, ale nemůžu přijít za tím tatínkem a říct ‚s tou ženskou se musíte rozejít‘. To by mi mohl říct, co je mi po tom.*“

Reálná intervence do rodiny je praktikována pouze na jedné škole ve vzorku – na škole se speciálními třídami pro poruchy učení, kde se soustřeďuje množství sociálně slabých rodičů. Škola však do rodiny zasahuje zprostředkovaně (například při podezření na zanedbávání, záškoláctví) skrze odbor sociální péče, kterému dá podnět k prošetření situace. Od sociálních pracovníků se potom škola snaží získat zpětnou zprávu.

Ostatní případy intervence do rodiny, které jsme v terénu našli, jsou nahodilé a vycházejí spíše z naturelu konkrétních aktérů, než ze systematické snahy školy o ovlivňování rodin. Ředitel městské základní školy například zmiňoval svůj pohovor s otcem, který přiváděl své dítě do školy opilý, učitelka mateřské

školy zase udávala, že se snaží upozorňovat rodiče, aby se dětem více věnovali a nenadřazovali své zaměstnání péči o děti.

Na dvou zkoumaných školách zamýšlejí podpořit fungování rodiny tak, že rodiče uspořádají vzdělávací kurzy na téma výchovy a vzdělávání. Tento záměr vychází z předpokladu, že rodičům je třeba pomoci, aby svoji rodičovskou roli vykonávali ku prospěchu dítěte co nejlépe. Na jedné z těchto škol to vyjádřili takto: *„Co se týká dnešních rodičů, myslím si, že jsou docela zodpovědní, ale na druhé straně jsou šíleně nevybavení. To znamená, když se na to podívám z hlediska statistického, kolik z těch lidí žilo v úplné rodině. Takže celá řada z nich má upřímné přání být dobrým rodičem, ale na druhé straně nemají zkušenost s tím, jak otec nebo matka v úplné rodině dobře fungují. Ale celá řada z nich po tom touží, takže jeden ze seriálů, který bych rád dal dohromady, je příprava rodičů na to, jak vlastně provést dítě základní školou.“*

Obecně však pedagogové v našem vzorku připouštěli podporu rodiny spíše zprostředkovaně, a to skrze dítě. Učitelky městské základní školy se vyjádřily, že podpora dobrého fungování rodiny je náplní některých předmětů: *„Princip podpory tímto způsobem spočívá v tom, že dítě s postojí k určitým otázkám odchází ze školy do rodiny. Škola může ovlivnit dítě a tím ovlivnit rodinu.“* Ředitelka venkovské mateřské školy v podobném kontextu uvedla, že si s dětmi vyprávějí například o kouření a děti to předávají dál.

Většinovým postojem k zasahování do rodiny je značná zdrženlivost. Pokud zasahovat, tak jen tam, kde si to sami rodiče přejí, a jen u problematiky, která se týká dítěte samotného. Učitelé jsou ochotni diagnostikovat poruchy učení, poučit rodiče o tom, jak s dítětem doma pracovat, předat rodičům problémových dětí kontakty na poradny. K tomu, aby zasahovali do výsostně rodinných záležitostí, jako jsou vztahy mezi rodiči a dětmi nebo manželi se necítí kompetentní, ani k tomu nemají chuť.

Podpora dobrého fungování rodiny je tedy ve školách viděna jako problematická záležitost a pokud má být praktikována, tak spíše nepřímo a bez toho, že by bylo narušováno soukromí rodiny.

Shrnutí a závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo prozkoumat, jak se čeští ředitelé a učitelé staví k problematice otevřenosti škol. Zvolená metodologie přitom umožnila vytvořit komplexnější obraz složený z výsledků dotazníkového šetření i kvalitativních rozhovorů. Srovnání dat z těchto dvou zdrojů přineslo mnohé zajímavé výsledky.

V rovině obecných tvrzení je otevřenost na půdě českých škol přijímána velmi dobře. Toto zjištění přinesla kvantitativní analýza dotazníkových dat. Ředitelé zahrnují otevřenost mezi priority své řídicí činnosti. Zaměřují se přitom zvláště na vztah k rodičům, který vnímají jako důležitý především na nižších stupních škol, a na vztah k lokální komunitě, který zdůrazňují především školy venkovské. Poněkud stranou stojí důraz na image školy – tedy na sebezprezentaci v širším veřejném prostoru.

Stejně tak vstřícné jsou deklarované postoje ředitelů vůči třem zkoumaným dimenzím otevřenosti. Nejsouhlasněji se vyjadřují k otevřenosti školy vůči veřejnosti obecně, poněkud váhavěji přitakávají podpoře rodiny a celoživotnímu učení ve škole. Ani u jedné položky se odpovědi respondentů neocitají v negativní části postojové škály.

Tento jednoznačně pozitivní obraz, doplníme-li jej o výsledky šetření kvalitativního, se ukazuje jako pozoruhodně odlišný. Prostřednictvím rozhovorů jsme totiž ve školách odhalili mnoho pochybností a bariér, které přes deklarované pozitivní postoje faktické realizaci otevřenosti brání. V rozhovorech ředitelů a učitelů přitakávali otevřenosti obecně, čímž však měli na mysli otevřenost především vůči rodičům. Argumenty, které udávali, byly obecně pedagogické a de facto kopírovaly současnou odbornou diskusi o významu rodiny pro školní život dítěte. Argumenty proti byly naopak odvozeny z žité reality na školách: pedagogové uváděli řadu překážek, které nedovolují ideu otevřenosti realizovat. Skutečným smyslem jejich sdělení tedy v podstatě bylo: myšlenka je správná, ale my ji vlivem vnějších okolností nemůžeme důsledně naplňovat.

V oblasti celoživotního učení jsme v terénu nenalezli už ani podporu samotné této koncepce. Školy se o možnosti realizace celoživotního učení nezajímají, nechápou to jako svůj úkol a pociťovaly by to jako nepřiměřenou zátěž.

Ještě zdrženlivější byl potom postoj k podpoře dobrého fungování rodiny, které bylo na mnoha školách explicitně odmítáno s poukazem na nepřekročitelnou autonomii rodiny. Opět, stejně jako u otevřenosti obecně a celoživotního učení, se také zde objevovaly protiargumenty typu čas, peníze a kvalifikace.

České školy se v současné době patrně nacházejí ve stadiu vyrovnávání se s konceptem otevřenosti školy. Ten přichází, jak se zdá, zatím spíše skrze odbornou osvětu, než že by vyplýval z přirozených potřeb školy, a je tak více přijímán řediteli škol než řadovými učiteli. Vliv tohoto osvětového diskurzu je patrný v obecně vyjadřovaných postojích a tvrzeních, které konceptu otevřenosti přitakávají. Nově propagované myšlenky však zatím ještě nezakořenily v žité každodennosti našich škol. Pedagogové dosud vnímají příliš mnoho okolností stojících v cestě tomu, aby se těmito novými koncepty mohli řídit.

Názor, že deklarované postoje pocházejí z pedagogické osvěty, lze doložit i tím, že nejvstřícněji ve školách přistupují ke vztahům s rodiči, které jsou také v rámci odborné debaty o otevřenosti nejčastěji diskutovaným tématem. Naopak celoživotní učení na školách a podpora dobrého fungování rodiny dosud stojí poněkud stranou zájmu českého pedagogického myšlení. Tím lze také vysvětlit skutečnost, že jsme se v terénu setkali u těchto témat se značným váháním a rozpaky.

Celkově lze názorové pozadí dimenzí otevřenosti (či uzavřenosti) českých škol, jimž je věnován tento příspěvek, popsat jako střet idejí a reality. Tento střet však není nutné vnímat jako něco negativního. Domníváme se, že jde o přirozenou součást procesu pronikání nových tendencí do života zatím spíše konzervativních českých škol.

LITERATURA

- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.
- RÝDL, Karel. Škola a obec: vzájemně se podporující partneři. *S'97*, 1997, č. 10, s. 24–25.
- RÝDL, Karel. Otevřená škola v obci. Jednej dle místních zvláštností. *S'97*, 1997, č. 10, s. 26–27.
- RABUŠICOVÁ, Milada, EMMEROVÁ, Kateřina. *The Role of Parents as Educational and Social Partners of the School in the Czech Republic: Legislation and Media Analysis*. ECER 2001, Lille.
- RABUŠICOVÁ, Milada, EMMEROVÁ, Kateřina, ČIHÁČEK, Vlastimil, ŠEĐOVÁ, Klára. *The Role of Parents in Relation to School: Case of the Czech Republic*. ECER 2002, Lisboa.

SUMMARY

What we have up to now experienced with efficiently operating schools shows that a school becomes successful if it is not isolated but organically incorporated through the public interest into the local or regional environments. The objective of this contribution is to indicate whether such open attitude is anchored at Czech schools. The authors struggled to find out whether people at our schools are disposed to school opening, and which chances or risks there are. So, our concern was the *climate of opinions* rather than the factual situation of the collaboration between Czech schools and local communities. Generally treating the openness of the school towards the public, the article points out the necessity for the school to maintain its external contacts and be open to parents and the public as potential participants in the process of life-long learning. In other words, we contemplate the advanced activities of schools, beyond their basic educational tasks. Also, openness towards the families of pupils is commented on, pondering on the sense of positive guidance and support.