

Rodina a jej dôvera k škole

Jana Majerčíková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK, Bratislava

***Anotácia.** Rodina a rodičia sa stávajú aktívnejšími prvkami činnosti školy, viac sa uvažuje o rozvíjaní vzťahu rodiny a školy. Tento jav je súčasťou širších spoločensko-politických zmien a ich dôsledkov, ktoré sa udiali v našej spoločnosti za posledných 20 rokov. Výraznými premenami prešla naša spoločnosť, teda i škola a rodina ako jej subsystemy. V príspevku sú charakterizované možné podoby súčasnej rodiny od tradičnej cez modernú až po postmodernú. V jeho ťažiskovej časti sa autorka pokúša hľadať a identifikovať prístupy k chápaniu mnohorozmernosti vzťahu rodiny a školy a na ich základe ho špecifikovať. Vzťah rodiny a školy možno vnímať a potom i hodnotiť ako vzťah na úrovni sociálnych inštitúcií, na úrovni sociálnych organizácií a na úrovni osôb. V ďalšej časti je pozornosť venovaná dôvere ako sociologickej kategórii, ktorá je u nás viac pertraktovaná v súvislosti s meniacimi sa podmienkami modernej spoločnosti, t.j. v čase, keď sme ju začali postrádať. V záverečnej časti autorka predkladá tézu o tom, že o dôvere je potrebné premýšľať aj pri rozvíjaní partnerského vzťahu medzi rodinou a školou.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 1: 9-27

Kľúčové slová: rodina, škola, (post)modernita, vzťah rodiny a školy, učiteľ, rodič, dôvera

***Family and its Trust in School.** Family and parents are becoming more active partners nowadays. This close partnership is a part of consequences of broader societal and political changes that occurred during the last twenty years. The society, including its subsystems, i.e., the school and the society, has undergone substantial modifications. The paper describes the possible forms of the current family ranging from the traditional one to the modern and the post-modern one. In the main part, the paper focuses on identifying and describing the multidimensionality of the family-school relationship. This relationship can be viewed and evaluated at the levels of social institutions, social organisations, and individuals. The paper then shifts the focus to the sociological category of trust. This category is much perceived nowadays due to changing conditions of the modern society in which individuals lack trust. In the final part, a proposition is presented that trust must be considered in facilitating good relationships between the family and the school.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 1: 9-27)

Key words: family, school, (post)modernity, family-school relationship, teacher, parent, trust

1. Úvod

Základné očakávanie, s ktorým sa ku škole obracajú rodičia, je vzdelávanie a výchova svojich detí. Mali by byť založené na ich profite a rozvoji. Význam výchovy a vzdelávania na najnižších stupňoch škôl vnímajú predovšetkým cez skutočnosť, že ich absolvovaním sa zakladá možnosť postupu dieťaťa na ďalšie stupne škôl, cez ktoré získajú vzdelanie neskôr dobre zameniteľné na trhu práce. Niektorí rodičia si uvedomujú význam predovšetkým preprimárneho a primárneho vzdelávania pre formovanie a rozvíjanie vzťahu dieťaťa k učeniu, škole a predovšetkým k vzdelávaniu ako procesu, ktorý by ich mal sprevádzať celý život.

Rodičia primárne zodpovední za svoje deti majú teda právo vstupovať do diania v škole, majú mať zabezpečený prístup ku všetkým informáciám, ktoré vypovedajú o pôsobení, vystupovaní jeho dieťaťa v tejto inštitúcii. Zanedbateľné nie je ani to, že ak je prostredie, ktoré rodina a škola vytvára, konzistentné, zlepšujú sa i školské výsledky dieťaťa – žiaka. Nakoniec je tu fakt, že škola ako subsystém občianskej spoločnosti funguje z prostriedkov získaných z daňových poplatkov rodičov, i tu vznikajú argumenty pre ich vstup a ovplyvňovanie chodu školy.

To, že sa rodina a rodičia stávajú aktívnejšími prvkami činnosti školy, je súčasťou širších spoločensko-politických zmien a ich dôsledkov, ktoré sprevádzajú našu spoločnosť v priebehu posledných 20 rokov. Vzťah školy a rodiny sa dovtedy uskutočňoval väčšinou na báze jednotvárnej formálnej spolupráce, intenzívnejšie osobné kontakty učiteľov a rodičov boli spravidla dôsledkom výchovno-vzdelávacích problémov dieťaťa – žiaka. Uplatňovanie princípov demokratickej spoločnosti umožnilo rodičom vstup aj do verejnej inštitúcie školy, ich zapojenosť sa postupne začala zvyšovať. Keďže sa, ako sme už naznačili, zásadne zmenili politické, ekonomické a kultúrno-spoločenské podmienky, výraznými premenami prešla i rodina a škola.

2. Rodina na začiatku 21. storočia

Rodina je od svojich počiatkov základnou sociálnou jednotkou spoločnosti. Podľa (v sociológii) prevažujúceho štruktúralno-funkcionalistického prístupu k rodine je základnou inštitúciou socializácie zabezpečujúcou isté funkcie. V jej vzťahu ku škole uvažujeme o spôsoboch a možnostiach jej participácie na dianí v škole, tie sú nesporne determinované i zmenami v spoločnosti. Poznať súčasnú rodinu¹ pre nás znamená objasniť jej funkcie, štruktúru, pochopiť

¹ Rodinu chápeme ako sociálnu inštitúciu, ktorá je definovaná dvoma typmi vzťahov – partnerským a medzigeneračným (medzi rodičmi a deťmi). Rozlišujeme medzi rodinou

vzťahy v tejto štruktúre, porozumieť rôznym rodinným podobám. Tie sú často pomenované v súlade s obdobiami spoločenského vývoja, ku ktorým sa vzťahovali. V tejto súvislosti máme na mysli rodinu tradičnú, modernú a postmodernú².

Vzťah rodiny ku škole je popri osobnostných činiteľoch zúčastnených strán výrazne ovplyvňovaný podmienkami a pomermi v spoločnosti. Aby sme našli a pochopili tieto paralely, aby sme boli schopní odhaliť ich príčiny a východiská, musíme najprv poznať sociálny priestor³, poodhaliť spoločenskú klímu, v ktorej rodičia, učitelia i žiaci žijú, ktorej sú súčasťou a ktorú vytvárajú.

Dnes sa už ani v našich podmienkach neudrží spoločenský systém, ktorý sa v priebehu 17. storočia zrodil v Európe a dostal meno modernita. Súčasná postmoderná kritika zámerov projektu modernity je veľmi podobná tej modernej, ktorá podnietila rozpad spoločnosti predmodernej, tradičnej. Dnes nie je ani isté, či žijeme časy postmodernity, surmodernity, reflexívnej, pozdnej, tekutej, neskorej modernity alebo len jednoduchej nadstavby modernity a už to je dôkazom všadeprítomnej plurality. Z rôznych sociálnych teórií, ktoré sa snažia deskribovať a hodnotiť súčasnú premenu moderných inštitúcií, nám vychádza baumanovské „nedať sa zviazať pod sľubom múdrosti, ktorá vylúči neurčitost', ale učiť sa, ako múdro žiť v stave neurčitosti“ (Bauman, 2002, s. 23).

Podľa niektorých autorov je súčasná spoločnosť moderná, iní ju označujú za postmodernú. Modernita založila svoj profil na preferovaní rozumu, na ňom postavila a uniformovala pravdu, slobodu a pokrok. Snažila sa ponúkať všeobecný konsenzus, vyššiu autoritu, akékoľvek ukotvenie reality, systém, poriadok a riešenie spoločenských problémov neustálou modernizáciou. Ako však uvádza G. Lipovetsky (2008, s. 180), originalita postmoderného okamihu spočíva v prevládaní individuálneho nad všeobecným, psychologického nad ideologickým, komunikácie nad politizáciou, rôznosti nad rovnakosťou, permissívnosti nad donucovaním. O postmodernite nemožno hovoriť ako o ucelenej teórii, ide skôr o prístup k realite (Blažek – Uhlíř, 2002, s. 37). Pre postmodernú spoločnosť je príznačný radikálny pluralizmus, heterogenita, uznanie a tolerancia obrovskej rozmanitosti, hodnotový relativizmus, v postmodernite

a manželstvom. Manželstvo je právny zväzok, nepodmieňuje vznik rodiny, je definovaný len vzťahom partnerským. Rozvodom zaniká manželstvo, nie rodina.

² Treba pripomenúť, že aj v modernej spoločnosti možno nájsť rodinu tradičnú, resp. tradičná rodina v nej dlho pretrváva, podobne je to s modernou rodinou v spoločnosti postmodernej.

³ Sociálny priestor tu vnímame ako tú časť fyzického priestoru (ktorý nás obklopuje) ktorá je človekom nejakým spôsobom obývaná, poznávaná, užívaná, uvažujeme o ňom, ako o „fyzickom rámci sociálnej činnosti v jej geografickej situovanosti“ (Giddens, 1998, s. 24).

nie je nič univerzálne. Práve súčasný stav a predovšetkým dôsledky modernizácie sú predmetom diskusií postmodernistov. Postmodernita – označovaná ako protiváha, nadstavba alebo pokračovanie modernity – už nejde v tandeme s všemocnou vedou a ľudským rozumom a tí, ktorí neprijímajú výlučne kognitívny rozmer modernity, sa hlásia k postmodernite s jej emočným rozmerom, založenom na zmyslovom poznaní, empatii a spochybňovaní rozumového poznania. Otázkou je, akú pozíciu, resp. akú podobu má v týchto kontextoch rodina.

Dnes v čase neskorej modernity či postmodernity možno nájsť i v našich podmienkach tradičnú rodinu. Jej základom je manželský zväzok ako prostriedok legitimizácie sexuálneho vzťahu partnerov a starostlivosti o deti. Rodinné vzťahy v nej majú patriarchálny charakter, ten je založený na autorite muža a podriadenosti detí voči rodičom. Rovnako patriarchálny model del'by rolí medzi partnermi pomerne presne určuje ich pozíciu, úlohy a povinnosti. Oddelené sú roly muža ako živiteľa a určovateľa statusu rodiny od roly ženy ako tvorkyne domova. To je predpokladom stability manželstva a rodiny s transferom do profesného systému partnerov. V ňom má muž dominantné postavenie. Výkon povolania, zamestnanie u žien v tradičnej rodine nemôže byť sférou, v ktorej by sa žena realizovala, nemôže byť pre ňu „kariérou“, na dôvažok pre muža konkurenčnou. Určujúcim priestorom pre realizáciu ženy v takomto type rodiny je jej práca na udržiavaní chodu domácnosti a starostlivosti o výchovu detí, takáto práca v rodine však nie je statusotvorná a v takejto polohe pre muža konkurenčná. Vzťah k deťom je v tradičnej rodine určovaný rodičovskou povinnosťou postarať sa o ne dovtedy, dokedy to budú potrebovať⁴.

Rodinu v takejto prevládajúcej konštelácii u nás výrazne ovplyvnila zmena politických pomerov na konci 80-tych rokov minulého storočia a jej dôsledky prenikli do vnútra samotnej rodiny. Vývoj rodinných štruktúr a vzťahov bol potom sprevádzaný štyrmi chronicky známymi procesmi (Guráň, et al., 1997, s. 5-6). Prvým bola *demokratizácia* rodinných vzťahov, keď sa patriarchálny princíp rodinných väzieb menil na vnútrorodinné vzťahy rovnoprávne z hľadiska pohlavného i generačného. Nemenej významný bol proces *individualizácie*, v rámci ktorého boli rodinné vzťahy charakterizované postupným prechodom od vzťahov daných pôvodom človeka ku vzťahom

⁴ Takto postavený pohľad na tradičnú rodinu sa môže javiť ako zúžený. Uvedená charakteristika má mať skôr didaktický význam, uvedomujeme si, že „dichotómia moderná verzus tradičná rodina, taká milovaná sociológmi i historikmi, je užitočná ako približný míľnik, nie ako analytický nástroj“ (Goody, 2006, s. 194). V skrátenej podobe chceme predložiť odlišný obraz v porovnaní s rodinou súčasnou, teda modernou alebo postmodernou a prispieť k prijatiu toho, že rodina opustila koncept rodiny ako morfostatickej inštitúcie (Možný, 1999, s. 21¹).

prameniacim z možnosti slobodnej voľby jednotlivca. Ďalším procesom bola *dynamizácia*, t.j. rodinný systém sa stal difúznejší voči zmenám, ktoré boli výsledkom spoločenského vývoja, i zmenám v *individuálnom vývine jednotlivca*. Konzekventom predchádzajúcich procesov bola *pluralizácia* rodinných štruktúr a foriem, viedla k zložitejšiemu spektru vzťahov a foriem založených na nových vzorcoch správania.

Dôsledky uvedených procesov sú kvôli svojej aktuálnosti známe. Na zmenách, ktorým vo významnej miere podľahla tradičná rodina, vyrástla rodina moderná. Prejavy demografického správania sa týkali predovšetkým znižovania počtu detí v rodine, poklesu pôrodnosti, odkladania sobášov do neskoršieho veku, pomalého, ale neustáleho rastu rozvodovosti, zvyšovania počtu detí narodených mimo manželstva. Zjavné bolo aj rôznenie foriem rodinného života, zvyšovanie počtu opakovaných manželstiev a neformálnych súžití, zvyšovanie počtu slobodných matiek. Zásadne sa tiež zmenilo postavenie ženy a muža v rodine, aktuálnymi sa stali posuny v deľbe rolí v rodine – od patriarchálneho k partnerskému modelu. Žena si svoju životnú biografriu začala zakladať nielen na výchove detí a starostlivosti o rodinu, pracovná kariéra sa pre ňu stala rovnako dôležitou ako pre muža.

Dnes sa aj v rodinách na Slovensku objavujú také prvky, ktoré sú niektorými autormi označované ako signifikantné pre postmodernú rodinu. Prvé identifikačné znaky postmodernej rodiny pochádzajú z pera E. Shortera už z roku 1975 (Možný, 2006, s. 232). Citovaný autor uvádza, že v postmodernej rodine je hodnotová diskontinuita medzi rodičmi a deťmi dôsledkom väčšej hodnotovej závislosti detí od masmédií ako od rodičov, vzostup rozvodovosti a nezobášaných spolužití podľa neho symbolizuje nestabilitu párového súžitia a na dôvažok – vzniká nová liberalizácia žien, podieľajúca sa na systematickom narúšaní konceptu „rodinného hniezda“. Koncom storočia sa k problému prechodu modernej rodiny k postmodernej vyjadril aj F. De Singly (1999, s. 90), za jeden z jej prvých znakov považuje značné rozštiepenie medzi rodinným životom a manželstvom. Tento názor dokumentuje výskumnými zisteniami, podľa ktorých väčšina vo výskume oslovených partnerov uvádza, že pokiaľ títo nechcú mať deti, majú žiť spolu bez sobáša. Za ďalšiu zmenu považuje to, že vzťahy už samy osebe nemajú hodnotu, hodnota vyplýva z uspokojenia, ktoré má poskytnúť každému členovi rodiny. „My“ v šťastnej rodine je dnes potláčané „ja“, čo však nevyžaduje zánik rodiny – práve naopak (De Singly, 1999, s. 91).

Náš názor na súčasnú rodinu je veľmi podobný. Najdôležitejší posun vidíme v postojoch dospelaj populácie k inštitúcii rodiny. Úcta k rodine končí tam, kde začína emočná frustrácia niektorého jej dospelého člena. Mladý človek, uvažujúci nad potenciálnou prokreačnou rodinou, sa predovšetkým nechce zbaviť mnohých radostí a pocitov šťastia, ktoré dieťa ako rodinotvorný prvok

prináša. Priviesť dieťa do rodiny je optimálne, ak sa to nedarí, alebo nie je vôľa rodinu vytvoriť, individualistické právo na dieťa oprávňuje mať ho aj mimo rodiny alebo manželstva. G. Lipovetsky (1999, s. 181) v tejto súvislosti píše, že „typickým znakom doby nie je povinnosť splodiť potomstvo a vstúpiť do manželstva,“ ak sa tak aj stane, „rodina už vôbec nie je cieľom osebe, stala sa individualistickou protézou, inštitúciou, v ktorej subjektívne práva a túžby prevažujú nad kategorickými záväzkami, hodnoty individuálnej autonómie už nie sú podriadené poriadku rodinnej inštitúcie“. Keďže rozvod dnes partnerov nijako nestigmatizuje, do manželstva a rodičovstva vstupujú s vedomím, že ich možno kedykoľvek rekonštruovať podľa individualistických túžob, osobných pocitov šťastia či nepohody meniť. Manželstvo alebo úplná rodina, v ktorých sa partneri necítia šťastní, hľadajú a nenachádzajú pozitívne city, sa dnes rozpadá. Rodina a manželstvo bez emočného uspokojenia prestáva byť prostriedkom osobnej realizácie, stráca pre jednotlivca opodstatnenie. Povinnosť, zodpovednosť, úcta v rodine sa vytrácajú, jej členov nijako nezaväzujú.

Vo vzťahu k dieťaťu rodič síce uznáva svoje záväzky voči nemu, neznamená to, že je zároveň povinný zotrvať s ním celý život, už vôbec nie obetovať sa mu. V prípade odchodu z rodiny volí rodič vo väčšine prípadov náhradnú formu podpory dieťaťa. Pre dieťa to však znamená búranie oporných bodov, zmazávanie kritérií, podľa ktorých je mama mamou a otec otcom. Prijat' a pochopiť novú rodinnú schému je pre neho náročné a nezriedka sprevádzané problémami.

Dôležitým znakom súčasnej rodiny je to, že i matka je schopná intenzívne sa profesne angažovať, orientovať sa na osobné uplatnenie a sebarealizáciu. Toto je jedným z prejavov individualizácie ako procesu, ktorý výrazne charakterizuje súčasnú spoločnosť, a teda aj rodinu. Individualizácia, ktorá pramení z uvedomenia si svojej vlastnej jedinečnosti, je založená na myšlienke, že status, úspechy či neúspechy človeka sú dôsledkom osobných snáh jednotlivca nezávisle od jeho vrodenej dispozícií, je oslobodením sa od závislosti od druhých, od skupinovej podpory. D. Lyon (2002, s. 57) hovorí o dvoch aspektoch dnešného individualizmu: na jednej strane je to expresívny individualizmus, v ktorom je centrálnym bodom „ja“ a jeho potreby uspokojované pomocou zážitkov a skúseností, druhým je majetnícky individualizmus, ťažiskom ktorého je spotreba, spotrebný prístup k životu. Individualisti majú i svoju sociálnu morálku, podľa E. Sullerotovej (1998, s. 39) založenú na tolerancii voči druhým a hľadaní vlastnej nezávislosti, mylne niekedy označovanú za egoizmus.

Tu sa vynára otázka, či je hľadanie a dosiahnutie takejto nezávislosti možné vtedy, ak má človek na seba prijať všetky záväzky plynúce z trvalého zväzku manželstva a ireverzibilného vzťahu rodičovstva. Deje sa to, i keď v modifikovanej podobe, práve ako jeden z prejavov individualizácie. Výsledkom

týchto procesov je potom človek, tolerantná individualita, prahnúci po citovej sebarealizácii, ktorú môže poskytnúť práve blízky partnerský alebo rodičovský vzťah. Ako sme už uviedli, práve trvalosť tohto vzťahu je disproporciou, ktorá charakterizuje postmodernú rodinu. Blízky partnerský alebo rodičovský vzťah sa stáva, hoci len na chvíľu, zárukou bezpečnosti, stability, emočnej saturácie a spoľahlivosti ako protiváha ostatných, často i veľmi bohatých sociálnych väzieb. Ako výstižne uvádza I. Chorvát (2006, s. 9), „potreba súčasného človeka deliť sa o svoje pocity s niekym blízkym rastie tým viac, čím sa stáva viac individualistický a uvedomuje si straty, ktoré idú ruka v ruku so ziskami vyplývajúcimi z procesu individualizácie“.

Rodina zostáva ústredným bodom života i súčasného človeka. Na základe našich skúseností, postrehov a reflexie spracovanej literatúry si dovoľujeme vysloviť hypotézu a otvoriť tak zásadný výskumný problém. Predpokladáme, že väčšina partnerov žijúcich v párovom vzťahu túži po dieťati, má ambíciu vytvoriť rodinu, menia sa však spôsoby, akými by malo byť zabezpečené plnenie funkcií, ktoré život úplnej rodiny vyžaduje. Ak hovoríme o funkciách rodiny, máme na mysli spoločný jednotný základ podmieňujúci život každej rodiny v našej spoločnosti a na druhej strane rovnaké očakávania spoločnosti od všetkých rodín. Znamená to zabezpečenie socializácie v zmysle prijatých spoločenských hodnôt, zabezpečenie reprodukcie obyvateľstva, materiálneho zázemia členov rodiny atď. Ako sa teda mení napĺňanie funkcií rodiny? Priviesť dieťa do rodiny je dnes vecou osobnej voľby, reprodukčná funkcia rodiny pomaly stráca svoje opodstatnenie, nie je veľkou zriedkavosťou, že deti sa rodia slobodným matkám alebo partnerom, ktorí nebývajú v spoločnej domácnosti. Plnenie ekonomickej funkcie je podporované štátom prostredníctvom systému sociálneho zabezpečenia pri narodení a starostlivosti o deti, ale aj o starých, chorých a postihnutých. Súkromná sféra rodiny je tak regulovaná, znamená to akési zmenšovanie autonómie rodiny voči reprezentantom štátu, sudcom, lekárom, psychológom i učiteľom (de Singly, 1999, s. 37). Socializačná funkcia je trvalo atakovaná výraznými socializačnými vplyvmi masmédií, výchovu a vzdelávanie rodina presunula na školu. Funkcia, ktorú v priestore rodiny nie je možné nahradiť, je funkcia emocionálna. Na jej plnení (podľa nás) vo väčšine prípadov „stojí a padá“ súčasná rodina.

To, ako sa rodina vysporiada s funkciami, zabezpečovanie ktorých podmieňuje jej fungovanie, sa odrazí aj v miere a kvalite, v akých sa bude rozvíjať jej spolupráca so školou, akú podobu bude mať vzájomný vzťah rodiny a školy dieťaťa.

Postmoderná situácia sa prirodzene premieta aj do rodiny a školy. Rodina i škola prijímajú pozitívny postoj voči rôznym formám poznania, zvažujú rozmanité spôsoby, ktorými dieťa vníma a reflektuje dianie okolo seba, pluralizujú celú sociálnu realitu, a teda i vlastné výchovné postupy. Na druhej

strane nám postmodernita v inštitúciách rodiny i školy „berie z rúk“ dva významné nástroje socializácie dieťaťa, tými sú disciplína a autorita. Pedagógovia a rodičia by podľa toho mali byť facilitátormi, ktorí vytvárajú podmienky, sledujú, podnecujú, podporujú, prípadne vyjednávajú. Problémom ostáva, či sú natoľko zdatní a odborne pripravení, aby výchovu pri abstrahovaní autoritatívneho a disciplinujúceho vzťahu k žiakom zvládli, či je to vôbec vzhľadom na vývinové možnosti dieťaťa možné. Nezodpovedanou sa nám javí i otázka školou i rodinou sprostredkovaného obsahu kultúry, ktorá v postmodernite nemá tendenciu, sprítomňuje protiklady. Škola a rodina stoja pred dilemou – čo a ako majú deťom odovzdať, keď postmoderná kultúra je zároveň „decentralizovaná a rôznorodá, materialistická i psychologická, pornografická i diskrétna, novátorská i retro, konzumná i ekologická, vyumelkovaná i spontánna, spektakulárna i kreatívna“ (Lipovetsky, 2008, s. 17).

3. Vzťah rodiny a školy

Ťažiskom všetkého, čo podmieňuje i sprevádza fungovanie školy, teda i jej vzťah s rodinou, je dieťa – žiak. Ak budeme vnímať ostatné zdravotnícke, ekonomické, politické, vojenské, náboženské, spoločenské inštitúcie ako podporné oblasti jeho života, predovšetkým na pôde rodiny a školy sa zaoberáme prosperitou dieťaťa – žiaka, cestami ako mu uľahčiť socializáciu, teda „vštepovanie túžby správať sa tak, ako sa má“ (Bauman, 2002, s. 72). Vo vzťahu rodiny a školy je škola inštitúciou, ktorá musí mať reálny záujem na tom, aby v trojuholníku žiak – rodič – učiteľ boli všetci spokojní a naplňalo sa základné poslanie školy. Nastolená je teda jednoduchá vízia dobrého vzťahu založenom na ochote komunikovať a porozumieť si navzájom. S takýmto vzťahom sa spája vzájomná dôvera, ktorú je potrebné aktívne a nepretržite vytvárať, naopak, nemá v ňom miesto nátlak a presadzovanie sa na úkor druhého.

Rodina a škola sú v sociálnom vzťahu, ktorý je určitou formou spoločenského styku s viac-menej presne určeným obsahom. Tento vzťah je prirodzene modifikovaný aktívnym konaním samotných rodičov a učiteľov. Interakcia medzi nimi je bázou, rovnako predpokladom jeho rozvoja. Je založená na vzájomnom styku rodičov, žiakov a učiteľov, počas ktorého dochádza k recipročnému podmieňovaniu a ovplyvňovaniu ich činností a k očakávaniu činností nasledujúcich, pričom za sociálny vzťah ju možno považovať len v prípade, že nejde o náhodnú medziosobnú interakciu (Zich a kol., 1979, s. 99). Ťažiskom sociálneho vzťahu rodiny a školy je však kooperácia ako jedna z jeho foriem. Vo vzťahu kooperácie ide už o spontánne alebo organizované nadviazanie či výmenu (najčastejšie pracovných) činností a vzájomnú pomoc pri plnení spoločných úloh a dosahovaní spoločných cieľov (Zich et al., 1979, s. 99). Kooperácia rodiny a školy je výsledkom aktívnej dohody, prijatia spoločného

cieľa a voľby stratégie na jeho dosiahnutie. Takáto dohoda je vecou otvoreného dialógu⁵.

Pri úvahách o vzťahu rodiny a školy sme boli inšpirovaní názorom S. Štecha (2007), my však tento vzťah vnímame v troch rovinách:

- Vzťah rodiny a školy (resp. školského vzdelávania a výchovy) na úrovni sociálnych inštitúcií.
- Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych organizácií.
- Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb – rodičov a učiteľov.

3.1 Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych inštitúcií

Sociálne inštitúcie sú významným znakom každej kultúry. Ak sme konfrontovaní s jej inštitúciami, máme možnosť ju spoznať a pochopiť. Sociálne inštitúcie predstavujú základné prvky každej spoločnosti, odrážajú jej prevažujúci spôsob odovzdávaného myslenia a konania, sú návodom, ako naplniť jej potreby. Inštitucionalizované konanie človeka je náhradou pudového konania zvierat, odlišnosť človeka a zvierat a sa meria odlišnosťou ľudských inštitúcií od jeho pudov (Keller, 1997, s. 59). Sociálna inštitúcia je definovaná spôsobom správania, istými vzormi konania. Naopak, sociálna organizácia je tvorená konkrétnymi ľuďmi, ktorí tieto vzorce používajú, čo ju od inštitúcie zásadne odlišuje.

Potrebu biologickej reprodukcie a kultúrnej transmisie zabezpečujú aj v našej spoločnosti rodina, manželstvo a výchovno-vzdelávacie inštitúcie. Vzťah medzi rodinou a školským vzdelávaním a výchovou na úrovni inštitúcií predpokladá také spôsoby správania, ktoré sú už istým spôsobom predznačené, ustanovené a často aj ritualizované. Ich komunikácia má istý stereotypný rámec, správanie predstaviteľov oboch inštitúcií je predvídateľné a malo by byť teda i ľahšie kontrolovateľné. Uvedený vzťah sa zakladá na jednej z primárnych spoločenských potrieb vyjadrenej povinnou školskou dochádzkou. Tak ako rodičia akceptujú, že ich dieťa je povinné nastúpiť školskú dochádzku, prijímajú fakt, že so školou musia na istej úrovni komunikovať, minimálne prostredníctvom rodičovského združenia. V edukačnej realite je inštitucionalizovaná forma spolupráce prenesená i do niekoľkých subjektov s legislatívnym ukotvením. Samosprávne orgány školy – rada školy, žiacka školská rada, obecná školská rada a územná školská rada – sú iniciatívne a poradné orgány, ktoré majú zabezpečiť podiel rodičov na samospráve školy.

⁵ Pri analýze vzťahu rodiny a školy sa možno často stretnúť s pojmami spolupráca, kooperácia oboch subjektov. Vzhľadom na to, že sociálny vzťah je založený na spolupráci, kooperácii, budeme aj v tomto príspevku používať pojmy vzťah, spolupráca, kooperácia rodiny a školy ako ekvivalenty.

Rodina ako neformálna a škola ako formálna skupina sú dve samostatné jednotky, rodina však podlieha pomerne intenzívnej školskej kontrole (menej už škola rodine) napríklad cez povinnú školskú dochádzku, zdravotný stav žiaka. Keďže škola je sprostredkovateľom cenného kultúrneho a sociálneho kapitálu, pedagogika záver prijíma, rodina je od výsledkov tejto kontroly závislá. Takáto závislosť činí jej vzťah ku škole komplikovaným a nezriedka podfarbeným emóciami. Škola teda vychováva, vzdeláva, socializuje, opatruje, dohliada, kontroluje – výrazne ovplyvňuje výkon rodičovstva. Vykonávanie niektorých rodičovských rolí sa tak stáva verejnou záležitosťou, intímne a privatizované zostáva už len partnerstvo (Chorvát, 2006, s. 12).

V tomto kontexte predkladáme ďalšiu hypotézu, ktorej overenie by si zaslúžilo samostatné empirické skúmanie. Vo vzťahu rodiny a školy na úrovni sociálnych inštitúcií predpokladáme pozitívnu väzbu inštitúcie rodiny na inštitúciu výchovy a vzdelávania. V polohe školy ako inštitúcie ju rodina plne rešpektuje. Myslíme si, že väčšina rodičov má mimoriadny záujem o to, aby aj ich dieťa prešlo relevantným školským vzdelávaním, ktoré neskôr, ako sme už spomenuli, dobre zamenia na trhu práce. Tomu sa vo významnej miere rodina s dieťaťom prispôsobuje, výber vhodnej školy, počínajúc školou materskou, spĺňajúcej predstavy rodičov, je jedným z najdôležitejších momentov ich výchovného snaženia. Predpoklad vysokej akceptácie školy rodinou zakladáme na tom, že uvedená väčšina rodičov uvažuje nad nasledujúcimi skutočnosťami:

- ich dieťa nebude v blízkej perspektíve pracovať s nemennými informáciami, ale naopak s dátami a poznaním, ktoré sa neustále vyvíja;
- najvýznamnejšiu úlohu majú informácie a zručnosti využívať intelektuálny potenciál človeka;
- duševná práca postupne nahrádza prácu telesnú (Fukuyama, 2005, s. 15), čo okrem iného vyžaduje schopnosť disponovať primeranými personálnymi a sociálnymi kompetenciami;
- informácie mimoriadne rýchlo zastarávajú – celoživotné učenie je nevyhnutnosťou⁶;
- škola je inštitúcia, ktorá má naučiť informácie získavať, selektovať, analyzovať, spracúvať a pod.

Z nášho pohľadu je potom zrejmé, že rodičia v tejto súvislosti obracajú svoju pozornosť na školu a všetky ostatné výchovno-vzdelávacie inštitúcie.

⁶ I. Turek (2005, s. 5) uvádza, že v priebehu desiatich rokov zastaráva približne 80% technológií, ale v priebehu desiatich rokov s nimi pracuje stále 80% pôvodných pracovníkov (ktorí získali svoju odbornú prípravu v minulosti). Tomuto sa treba prispôbiť napríklad flexibilitou plnenia kvalifikačných požiadaviek. Tá je podmienená schopnosťou a ochotou celoživotne sa vzdelávať.

3.2 Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych organizácií

Uviedli sme, že sociálna organizácia je tvorená ľuďmi, ktorí používajú stanovené inštitucionálne vzorce konania. V našom prípade ide o vzťah konkrétnej školy k jednotlivým rodinám svojich žiakov. Na úrovni organizácií získava vzťah rodiny a školy špecifický charakter. Predznačené schémy konania oboch inštitúcií realizujú istí členovia oboch organizácií, čím ich vzájomnému vzťahu dávajú esprit príznačný len pre ich konkrétne väzby. Vzhľadom na to, že iniciátorom uvedenej spolupráce je spravidla škola, vo významnej miere sa práve ona podieľa na kreovaní a kultivácii predmetného vzťahu.

V tejto polohe budovania vzťahu rodiny a školy má ťažiskové postavenie manažment školy, jeho filozofia a politika realizovaná vo vzťahu k rodinám svojich žiakov. Manažment školy dáva spolupráci víziu, vytvára pre jej realizáciu podmienky. Pestovanie pozitívnej pracovnej atmosféry úzko súvisí s podporou každého učiteľa a nepedagogického pracovníka školy. Konkrétne naplnenie stanoveného koncepčného zámeru, filozofie a stratégie majú v kontexte spolupráce školy s rodinou svoje miesto. Ak máme pred sebou žiaka a jeho prosperitu, je nevyhnutné snažiť sa spájať špecifické skúsenosti a odborné zázemie školy na jednej strane a špecifické skúsenosti a poznanie rodičov, predovšetkým emočné väzby s rodinným prostredím na strane druhej. V zásade ide o presadzovanie snáh o súčinnosť, spoločné pôsobenie školy a rodiny. Toto musia v prvom rade prijať riaditelia škôl, musia byť ochotní a schopní rodičom predložiť všetky možnosti, ktoré sa im pre vzájomnú spoluprácu otvárajú, presne im objasniť a ponúkať konkrétne spôsoby, akými môžu vstupovať do interakcie so školou, a to nielen v rovine poskytovania relevantných informácií, ale aj možností, ako sa zapojiť do rozhodovania.

Manažment školy participuje na budovaní vzťahu k rodine aj pri riešení problémov, konfliktov či nezrovnalostí s rodičmi. Riaditeľ je reprezentantom školy voči jej makroprostrediu, disponuje historicky podmienenou, prirodzenou autoritou. Je dobré, ak je prítomný na každom stretnutí s rodičmi problémových žiakov a využije svoj delegovaný status na úspešné zvládanie konfliktnej situácie.

Spolupráca rodiny a školy v rámci samosprávnych orgánov (rada školy, žiacka školská rada, obecná školská rada a územná školská rada) je uvedená do školskej praxe práve na úrovni sociálnych organizácií. Predovšetkým rada školy je reálnym prostriedkom komunikácie rodiny a školy, býva však aj zdrojom problémov. Stáva sa, že kompetencie, ktoré sú cez členstvo v rade školy rodičom delegované (rada školy napríklad zodpovedá za výberové konanie na miesto riaditeľa školy), nie sú v súlade s tým, ako sú na uplatňovanie týchto kompetencií odborne pripravení. Rada školy je však jednou z možností demokratizácie vzťahov rodiny a školy.

3.3 Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb – rodičov a učiteľov

Už sme uviedli, že vzťah rodiny a školy je určený hlavným cieľom, spoločným záujmom, resp. konsenzom o tom, čo budú obe strany za spoločný záujem považovať. Možno sa zhodnúť na tom, že v najširších súvislostiach je to výchova a vzdelávanie dieťaťa – žiaka založené na jeho prosperite. Napriek spoločnému cieľu býva budovanie vzťahu rodiny a školy sprevádzané i nedorozumeniami a bolestivým hľadaním spoločného jazyka a optimálneho prístupu k dieťaťu. Škola začala pristupovať bližšie k rodinám svojich žiakov, zmeny v samotných rodinách sú však výraznejšie, čo tiež prispieva k tomu, že rozvíjať a kultivovať vzťah rodiny a školy nie je jednoduché.

V školskej praxi existujú často rozdielne predstavy rodičov a učiteľov o delbe právomocí a zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Rodičia pociťujú zvýšenú zodpovednosť za školské výsledky svojho dieťaťa, čo sa prejavuje zvýšeným tlakom na „individuálny“ prístup samotného učiteľa ku každému žiakovi (Štech – Viktorová, 2001, s. 57). Mnohí rodičia vnímajú školu ako zariadenie, ktorého klientom sú prostredníctvom dieťaťa. Aj od učiteľa očakávajú prístup, podľa ktorého škola plne vykryje všetky požiadavky kladené na výchovu a vzdelávanie žiaka. Často pracovne veľmi vyťažení rodičia s rôznymi individualizovanými životnými štýlmi nemajú čas, nezriedka ani záujem vstupovať do hlbšieho vzťahu so školou, s učiteľom. Ich často indiferentný prístup sa obmedzuje na poznanie a kontrolu výkonov a výsledkov svojho dieťaťa, na jeho hladký postup jednotlivými ročníkmi a bezproblémové prijatie na vyšší stupeň školy. V takejto situácii je vzbudiť záujem rodičov aj o ostatné stránky života školy pre učiteľa výzvou.

Cesta k reálnej komplementarite školy a rodiny je sprevádzaná mnohými problémami. Škola plní isté funkcie, učiteľ má disponovať určitými profesnými kompetenciami, má to byť práve škola, ktorá je povinná neustále hľadať spôsoby, akými nadväzovať s rodinami svojich žiakov podporujúci vzťah. Je teda zrejmé, že táto povinnosť vyplýva z jej profesionálnej zodpovednosti voči svojim žiakom a z úloh, ktoré má ako spoločenská inštitúcia plniť. I keď sú rodičia vysoko heterogénnou skupinou s rozličnými záujmami, preferenciami, pripravenosťou ku komunikácii a spolupráci, prakticky pre všetkých rodičov je, ako sme uviedli, typický záujem o rozvoj vlastného dieťaťa. To je potrebné stále podčiarkovať a na tom stavať, z toho odvodzovať povinnosť školy neustále rodičov pozývať k spolupráci.

Bolo by naivné a nespravodlivé usudzovať, že len na strane rodičov možno identifikovať prekážky relevantnej spolupráce rodiny a školy. I dnes u niektorých učiteľov nachádzame postoje, ktoré rodičov odrádzajú od hlbšej zainteresovanosti na fungovaní školy. Z čoho pramenia tieto postoje, prečo sú títo učitelia ľahostajní voči rodičom svojich žiakov? Macbeth (Macbeth, 1989 in Pol – Rabušicová, 1998, s. 14) dáva nasledujúce odpovede:

- sú zvyknutí pracovať bez rodičov, nevnímajú ich ako partnerov, ktorí môžu obohatiť, zjednodušiť a nezriedka i skvalitniť prácu s ich dieťaťom;
- neuvedomujú si všetky dôvody, pre ktoré by mali venovať pozornosť aj spolupráci s rodičmi;
- vstupom rodičov do diania v škole sa cítia ohrození;
- v ich pracovných zmluvách nie je jasne vyjadrená povinnosť rozvíjať s rodičmi relevantnú spoluprácu;
- v súčasnosti sa cítia pod tlakom – musia inovovať vyučovací obsah, používať nové didaktické metódy a pod. – ak si majú vo svojej pedagogickej činnosti stanoviť priority, rodičov medzi ne nezaradia;
- vedúci riadiaci pracovníci v školstve zdôrazňujú význam spolupráce školy a rodiny len proklamatívne, radoví učitelia majú tendenciu správať sa podobne.

Problémov a výziev, ktoré sprevádzajú vzťah školy a rodiny i na úrovni osôb, nie je málo. Ide vlastne o neustálu snahu približovať sa ideálu ich možnej spolupráce. Opakované pokusy tento ideál naplniť sú zložité, akákoľvek snaha má však zásadnú hodnotu a význam.

Vzťah rodiny a školy sa primárne odvíja od spolupráce každého učiteľa s konkrétnym rodičom. Prvým krokom k tomu, aby bola efektívnejšia, je vzájomná komunikácia. Komunikačné a sociálne zručnosti sú pre učiteľa aj na tomto mieste nevyhnutné. Každý, kto absolvoval rozhovor učiteľ – rodič, vie, že je to istým spôsobom neštandardná situácia, ktorej bezproblémové zvládnutie spočíva predovšetkým v kompetencii učiteľa. Učiteľ by mal voliť vhodné výrazové prostriedky (iné ako v komunikácii so svojimi žiakmi) nielen v prípade, že sa vyjadruje k výkonom a správaniu žiaka, ale aj ak chce rodiča motivovať k nejakej aktivite či pomoci smerom k škole. V profesionálnej vybavenosti učiteľa by mala byť aj schopnosť predchádzať situáciám, ktorých dôsledkom môže byť konflikt a nedorozumenie. To vyžaduje zvládať nielen pravidlá efektívnej komunikácie a spôsoby riešenia konfliktov. Učiteľ by tiež mal zvažovať aj iné okolnosti, ktoré determinujú prístup každého rodiča, napríklad rodičovské aspirácie na výkon dieťaťa, osobnostné ladenie samotného rodiča, jeho rodinný a zdravotný stav, socio-ekonomický status, prípadne osobné skúsenosti so školou.

Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb je vo významnej miere dotváraný aj neformálnymi spôsobmi spolupráce. Ide o nepravidelné, často i vopred neorganizované stretnutia, ktoré operatívne iniciuje niektorá z oboch strán, alebo vzniknú spontánne. Tu sa otvára priestor pre učiteľa, pre uplatnenie jeho schopnosti nadviazať kontakt, riadiť rozhovor alebo diskusiu, presvedčať, citlivo požadovať či posúdiť vlastné správanie a jeho vplyv na rodiča v konkrétnej situácii.

4. Dôvera vo vzťahu rodiny a školy

Skúmanie toho, ako sa rozvíja, resp. ako možno deskribovať vzťah rodiny a školy, nás priviedlo k zvýšenému záujmu o fenomén dôvery, ktorá ho determinuje. Dôvera patrí medzi hlavné požiadavky, ktorých plnenie podmieňuje sociálne spolunažívanie v každej spoločnosti, ale aj v akomkoľvek spolku, združení, spoločenstve. Dôvera je v Oxfordskom slovníku anglického jazyka definovaná „ako dôverčivosť v alebo spoliehanie sa na určitú vlastnosť alebo atribút osoby alebo veci či pravdivosť určitého tvrdenia“ (Giddens, 1998, s. 34). Takéto ponímanie predikuje, že je založená na dvojstrannom vzťahu, v našom prípade na vzťahu rodiny a školy. Vystupujú v ňom dva subjekty, ktoré sa rozhodujú dôverovať si, tzn. spoliehať sa na určité vlastnosti, schopnosti, dispozície svojho náprotivku. Dôvera je javom, zároveň však i typom medziľudského vzťahu. Ak je komunikácia medzi osobami alebo inštitúciami v takomto vzťahu založená na dôvere, je predpoklad, že sú jeho aktéri presvedčení o tom, že v tomto vzťahu dôjde k naplneniu ich vzájomných očakávaní. Takáto dôvera sa rozvinie, ak zúčastnené strany poznajú princípy, podľa ktorých sa riadia. Ak by však rodičia dokonale poznali všetko, čo sa v škole deje, nepotrebovali by jej dôverovať, ak by učitelia nevedeli vôbec nič o rodinách svojich žiakov, dôverovať by jej nemohli. Slovanmi G. Simmela (in Keller, 2009, s. 107) „dôvera sa vždy pohybuje niekde medzi úplným vedením a úplnou nevedomosťou“. Dôvera v sebe teda obsahuje prvok rizika, ktorý je dôsledkom miery poznania vo vzťahu k predmetu dôvery.

Dôveru vnímame ako sociologickú a psychologickú kategóriu, ktorá môže byť pertraktovaná aj v rámci pedagogiky. Uvažovať o nej ďalej ako o pedagogickom probléme vyžaduje vymedziť toto sociologické a psychologické ponímanie.

Téma dôvery bola v sociológii pertraktovaná mnohými jej významnými predstaviteľmi (napr. G. Simmel, N. Luhmann, R. Putnam, F. Fukuyama), o mieste a úlohách dôvery v súčasnej spoločnosti príznačne pojednáva A. Giddens (1998), súhrnný prehľad o problematike dôvery podávajú P. Sztompka (1999) a B. Misztal (1996). Niektorí autori, medzi nimi napríklad F. Fukuyama (1995), pokladajú dôveru za základný zdroj spoločenskej prosperity a obnovenie štruktúr dôvery za jeden z najdôležitejších predpokladov, zároveň i problémov úspešnej spoločenskej transformácie postkomunistických krajín. Je zrejmé, že by sa tento predpoklad (i problém) mohol týkať i dôvery občanov k inštitúcii školy.

Dôvera plní funkcie, ktoré sú v súčasnej (post)modernej spoločnosti dôležitejšie než kedykoľvek v minulosti. Je možné ju identifikovať na rôznych spoločenských úrovniach, od čoho sa odvíja aj možnosť jej klasifikácie. J. Keller (2009, s. 107), vychádzajúc z koncepcie N. Luhmanna, uvádza, že sociológia rozoznáva dva druhy dôvery: *confidence* ako „masívne spoliehanie“

sa na to, že sa niečo s určitosťou stane, alebo nestane. Druhou jej podobou je *trust*, tá je spojená s našou osobnou voľbou a prijímaním rizík, ktoré takáto voľba prináša. N. Luhmann (2000, s. 8) tiež hovorí o dôvere na mikro a makroúrovni, čo súvisí s primárnym delením dôvery podľa toho, ku komu budeme realizovanú dôveru vzťahovať. Môžeme tak špecifikovať dôveru v samého seba, dôveru v druhé osoby a dôveru v isté systémy, inštitúcie, zjednodušene ide o sebadôveru a dôveru interpersonálnu a inštitucionálnu. Vo vzťahu rodiny a školy na úrovni inštitúcií a organizácií možno potom uvažovať o inštitucionálnej dôvere ako kategórii sociologickej, vzťah na úrovni osôb – rodičov a učiteľov je predmetom záujmu psychológie.

Pri úvahách o rozvíjaní vzťahu rodiny a školy, pri hľadaní determinánt jeho podoby a dôvery, ktorá by ho mala sprevádzať, sme zaznamenali výzvy k zastaveniu klesajúcej dôvery medzi oboma inštitúciami. F. Fukuyama (2005, s. 106) sa pýta „prečo rastúca nedôvera?“ k inštitúciám, J. Keller (2009, s. 108) tiež nastoľuje problém „dopytu po dôvere“. Situácia sa nám javí tak, že vysvetlenie jednoduchého konštatovania, že dôvera medzi rodinou a školou klesá, treba hľadať v širších spoločenských, politických, kultúrnych a ekonomických súvislostiach. F. Fukuyama (2005, s. 106) píše o niekoľkých faktoroch, ktoré pomerne vysoko korelujú s klesajúcou dôverou, resp. nedôverou v sociálne inštitúcie. Sú to predovšetkým nízke sociálno-ekonomické postavenie, príslušnosť k menšine, neúčast' na cirkevnom živote prevládajúcej cirkvi, príslušnosť k istej vekovej skupine (napr. populačný boom 70-tych rokov 20. stor., generácia X), traumatické udalosti v živote (obeť zločinu, chatrné zdravie). Medzi traumatické životné skúsenosti zaraďuje F. Fukuyama (2005, s. 107) aj rozvod rodičov a rozpad rodiny. Deti, u ktorých sa dôvera rozvíja a prešli podobnými situáciami, majú podľa autora tendenciu stať sa cynickými a nedôverčivými. R. Senett (2006) pridáva vo svojom rozsiahlom sociologickom diele k téme ďalšiu súvislosť, tou je otázka charakteru človeka. Charakterného človeka citovaný autor opisuje ako bytosť, ktorá by mala cítiť záväzok voči ostatným. Z dnešnej spoločnosti sa ale záväzok začína vytrácať, dochádza k deštrukcii ľudských charakterov a následne, celkom samozrejme, aj dôvery.

Je známe, že základy sebadôvery a interpersonálnej dôvery sa budujú a rozvíjajú v ranom detstve cez osobu, ktorá zabezpečuje plnenie bazálnych potrieb dieťaťa, u väčšiny ľudí je to matka. Podľa E. Eriksona je to práve základná dôvera, ktorej počiatky vznikajú hneď po narodení a jej bázou je kvalita emočných vzťahov novorodenca a ľudí v jeho bezprostrednom okolí. Ďalej sa formuje v procese socializácie, prostredníctvom osobných skúseností a stretnutí, cez spätné väzby od iných ako rodinných príslušníkov. V tejto súvislosti za zmienku stojí v psychológii pertraktovaný mechanizmus projekcie dôvery: podľa neho, ak sa sama považujem za čestnú, dôveryhodnú osobu, podobné správanie budem očakávať aj u druhých.

Otázkou je, či možno uplatniť podobný mechanizmus aj vo väzbe interpersonálna a inštitucionálna dôvera. Dá sa očakávať, že ak jedinec prechováva dôveru k ľuďom v priamych medziľudských kontaktoch, obdobne bude pristupovať aj k sociálnym inštitúciám ako základným prvkom spoločnosti? V analógii na našu tému sa pýtame, či sa dá predpokladať, že rodičia s vysokým stupňom interpersonálnej dôvery budú viac dôverovať aj inštitúcii školy. Napríklad D. Inglehart (1999, s. 88) na základe svojich výskumov ponúka záver, že miera interpersonálnej dôvery je jedným z faktorov participujúcich na utvárajúcej sa stabilnej demokracii. Tá má nesporne svoje ťažisko v silnej dôvere inštitúciám. Na druhej strane stoja napríklad J. Delhey a K. Newton (2004, s. 6), keď hovoria o generalizovanej sociálnej dôvere, ktorá príliš nesúvisí s interpersonálnou dôverou nadobudnutou počas socializácie, ale naopak, vychádza z osobného vnímania aktuálneho výkonu tej-ktorej inštitúcie.

Iný pohľad na dôveru ako sociologický fenomén ponúka A. Giddens (1998). Základom kontaktov vo verejnej sfére, ktorej súčasťou je aj škola, je typ dôvery, ktorý A. Giddens (1998, s. 79) označuje ako dôveru k expertným systémom. V dnešnej dobe je človek nútený vkladať dôveru do abstraktných (neosobných) systémov znalostí, technológie alebo byrokracie. Základom jeho argumentácie je to, že povaha moderných inštitúcií je hlboko previazaná s mechanizmami dôvery k týmto expertným systémom (Giddens, 1998, s. 79). Znamená to, že sa rodič – laik v školskom vzdelávaní spolieha na expertný systém – teda školu. Je potom mimoriadne dôležité, ako sa rozvíjajú kontakty, stretnutia s predstaviteľmi, zástupcami expertov, v našom prípade učiteľov a riaditeľov škôl. Faktom však ostáva, že človek je v súčasnosti dôverovať expertným systémom vlastne odkázaný, sám nemôže byť expertom všade. Ak by sme nedôverovali konštruktérom rýchlodráh v zábavných parkoch, túto formu zábavy by sme si odpustili, ak by sme nedôverovali konštruktérom lietadiel, nikam by sme letecky necestovali.

Vzťah rodiny a školy je zložitý mechanizmus, ktorého dobré fungovanie podmieňuje i dôvera. Ukazuje sa, že princípom fungovania tohto mechanizmu je participácia rodičov na záležitostiach školy. V rámci spoluúčasti rodičov na živote školy je veľmi často prijímaná téza, že by mala byť založená na partnerskej báze, teda rodičia a učitelia, škola a rodina by mali byť považovaní za partnerov. Znamená to, že by uznávali relatívnu dôležitosť, ktorú do tohto dvojstranného vzťahu prináša i druhá strana, boli by schopní dohodnúť sa na cieľoch a úlohách, ktoré ich naplnenie podmieňujú, rovnako by disponovali ochotou integrovať rozdielne záujmy a ciele do riešenia, z ktorého bude profitovať dieťa – žiak.

Z hľadiska typu dôvery možno uvažovať o klesajúcej inštitucionálnej dôvere. Tú však možno neustále kultivovať v polohe dôvery interpersonálnej aj v školskom prostredí. Dôveru tu v pedagogickom kontexte vnímame ako

predpoklad partnerského vzťahu medzi školou a rodinou. Ten podľa J. Bastiani (Bastiani, 1993 in Pol – Rabušicová, 1998, s. 16) rozhodne obsahuje:

- moc a zodpovednosť;
- vzájomnosť, ktorá začína načúvaním jeden druhému;
- citlivý dialóg;
- dávanie a prijímanie na oboch stranách;
- ciele založené na spoločných východiskách, uznávajúcich významné rozdielnosti partnerov;
- záväzok k spoločným praktickým krokom na dosiahnutie cieľa.

Z tohto pohľadu sa nám partnerský vzťah rodiny a školy javí ako výzva, cieľ, ku ktorému sa pokúšame smerovať. Naplnenie vzťahu, v ktorom by rodičia a učitelia kooperovali v zmysle uvedených predpokladov, sa odvinie od toho, či a ako sa rodina a škola dohodnú na princípoch partnerstva. Dôležité tiež bude, do akej miery si budú schopní nastaviť mieru zodpovednosti za to, ako sa budú tieto princípy dodržiavať. Preto je zrejmé, že k partnerstvu medzi školou a rodinou sa môžeme skutočne len pomaly posúvať.

Cesta k partnerstvu je vystavaná aj na dôvere. Tú je potrebné skúmať, posudzovať a zvažovať jej podiel na tom, aký naozaj je vzťah rodiny a školy. Jednou z relevantných a nie nereálnych možností je riešenie v oblasti spomínaných expertných systémov. Ukazuje sa, že by bolo dobré, aby škola a jej učitelia získali status skutočných a dôveryhodných špecialistov. To je nesporne podmienené nielen ich kvalitnou vysokoškolskou prípravou, ale aj primeranými osobnostnými predpokladmi pre vstup do učiteľského povolania a neskôr jeho zotrúvanie v ňom. Ak je rodič spokojný s učiteľom, pravdepodobnosť pozitívneho postoja ku škole a ochoty viac sa angažovať na jej fungovaní sa zvyšuje.

5. Záver

V príspevku sme sa pokúsili stručne deskribovať podoby súčasnej rodiny, mali sme tiež ambíciu hľadať a identifikovať prístupy k chápaniu mnohorozmernosti vzťahu rodiny a školy a na ich základe ho špecifikovať. Osobitne nás zaujal fenomén dôvery v tomto vzťahu. Pozornosť, ktorú sme dôvere venovali, je len „vykročením“ k jej chápaniu ako pedagogického problému.

Boli sme tiež vedení snahou identifikovať otvorené problémy týkajúce sa rodiny a jej vzťahu so školou. Môžu byť podkladom, inšpiráciou pre potenciálne empirické skúmanie. Na základe odlišností týchto sociálnych inštitúcií a špecifických javov, ktoré ich kooperáciu sprevádzajú, môžeme konštatovať, že sa nám akékoľvek snahy o ich vzájomnú integráciu javia ako nereálne. Obe sa však musia navzájom akceptovať i s legitímnymi hranicami, ktoré ich oddeľujú. Rodina musí prijať školu ako sprostredkovateľa a ochrancu kultúry, záruku jej continuity, na druhej strane škola rodinu ako zdroj porozumenia,

intimity a ochrancu individuality dieťaťa. So zreteľom na to je žiaduce stanoviť si reálne ciele a očakávania od interakcie oboch inštitúcií.

LITERATÚRA

- BASTIANI, J. 1993. Parents as partners. In Pol, M. – Rabušicová, M. (1998) *Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, roč. XLVI, č. 2., s. 5-34. ISSN 1802-7437.
- BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON. 165 s. ISBN 80-86429-11-3.
- BLAŽEK, J. – UHLÍŘ, D. 2002. *Teorie regionálního rozvoje*. Praha: Karolinum. 211 s. ISBN 80-246-0384-5.
- DELHEY, J. – NEWTON, K. 2004. *Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism?* [online] [citované 10. júna. 2010] Dostupné na : <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/i04-202.pdf>
- FUKUYAMA, F. 1995. *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- FUKUYAMA, F. 2005. *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava: AGORA. 339 s. ISBN 80-969394-1-6.
- GIDDENS, A. 1998. *Důsledky modernity*. Praha: SLON. 195 s. ISBN 80-85850-63-1.
- GOODY, J. 2006. *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: Lidové noviny. 229 s. ISBN 80-7106-396-7.
- GURÁŇ, P. et al. 1997. Tradičné versus moderné: zmeny a život súčasných rodín. In *Sociológia*, roč. 29, č. 1., s. 5-20.
- CHORVÁT, I. 2006. Rodinné vzťahy, väzby a perspektívy na pozadí procesu modernizácie. In Hamplová, D. et al. (eds): *Životní cyklus*. Praha: SOÚ AV ČR, s.8-21. ISBN 80-7330-082-6.
- INGLEHART, R. 1999. Trust, well-being and democracy. In Warren, M., (ed.) *Democracy and trust*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. s. 88-120.
- KELLER, J. 1997. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.
- KELLER, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha: SLON. 173 s. ISBN 978-80-7419-002-5.
- LIPOVETSKY, G. 1999. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor. 311 s. ISBN 80-7260-008-7.
- LIPOVETSKY, G. 2008. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualizmu*. Praha: Prostor. 357 s. ISBN 978-80-7260-190-5.
- LUHMANN, N. 2000. Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In Gambetta, Diego (ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* [online] Electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, chapter 6, pp. 94-107. [citované 10. júna. 2010] Dostupné na : <http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann94-107.pdf>.
- LYON, D. 2002. *Ježíš v Disneylandu. Náboženství v postmoderní době*. Praha: Mladá fronta. 270 s. ISBN 80-204-0941-6.
- MACBETH, A. 1989. Involving Parents. Effective Parent – Teacher Relations. In Pol, M. – Rabušicová, M. 1998. *Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, roč. XLVI, č. 2., s. 5-34. ISSN 1802-7437.

- MISZTAL, B. A. 1996. *Trust in modern societies*. Cambridge : Polity Press.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha : SLON. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha : SLON. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- PETRUSEK, M. 2006. *Společnost pozdní doby*. Praha : SLON. ISBN 80-86429-63-6.
- SENNETT, R. 1998. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York : W.W. Bortin.
- SENNETT, R. 2006. *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- SIMMEL, G. 1900. *Philosophie des Geldes*. In Keller, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha : SLON. 173 s. ISBN 978-80-7419-002-5.
- SINGLY, de F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. 1. vyd. Praha : Portál. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
- SOPÓCI, J. 2000. *Sociálne inštitúcie a sociálna zmena*. Bratislava : Univerzita Komenského. 210 s. ISBN 80-223-1483-0.
- SULLEROTOVÁ, E. 1998. *Krize rodiny*. Praha : Karolinum. 61 s. ISBN 80-7184-647-3.
- ŠTECH, S. 2007. *Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na tému Škola versus rodina*. [online] [citované 20. februára 2009] Dostupné na: www.ucitelske-listy.cz
- ŠTECH, S. – VIKTOROVÁ, I. 2001. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.) 2001. *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál. s. 57-94. ISBN 80-7178-585-7.
- SZTOMPKA, P. 1999. *Trust: A sociological theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
- ZICH, F. a kol. 1979. *Co víte o současné sociologii*. Praha : Horizont.

Jana Majerčíková pôsobí ako odborná asistentka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Vo svojej odbornej činnosti sa zaoberá problematikou súčasnej rodiny a jej pozície v edukačnom prostredí, pozornosť venuje i možnostiam prevencie drogových závislostí v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. V súčasnosti sú predmetom jej vedeckovýskumného záujmu otázky vzťahu školy a rodiny.

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK
 Račianska 59
 813 34 Bratislava
 majercikova@fedu.uniba.sk