

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií

Studia občanského sektoru



Participace žáků jako cesta výchovy k demokratickému občanství
Překážky jejího rozvoje a jejich úspěšné překonávání

Disertační práce

Mgr. Eliška Urbanová

Vedoucí práce: Mgr. Dana Moree, Dr.

2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 1. 5. 2020

Eliška Urbanová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Daně Moree, Dr., za nesmírně cenné připomínky i vstřícnou a povzbuzující podporu při psaní práce. Vedle toho děkuji všem respondentům nejen za čas, který mi věnovali v průběhu rozhovorů, ale zejména za jejich každodenní práci ve školách. V neposlední řadě děkuji svému muži za celkovou podporu mého úsilí a zejména pak láskyplnou péči o naše malé děti, která mi dala dostatek prostoru pro psaní. Za obětavé hlídání dětí pak děkuji svým i manželovým rodičům.

Abstrakt

Kurikulární dokumenty mnoha demokratických států včetně České republiky požadují, aby školy vedly žáky ke kompetencím pro demokratickou kulturu. Výsledky mezinárodního srovnání poukazují na to, že zatímco na úrovni znalostí jsou čeští žáci nad průměrem, v oblasti dovedností a postojů průměru naopak nedosahují. Právě dovednostní a postojovou složku může posílit participace žáků. Její kvalitní realizace ovšem není něčím samozřejmým a v českých školách se ji zřejmě nedaří realizovat efektivně. Smyslem práce bylo pochopit, na jaké překážky na úrovni kultury škol a na úrovni struktury škol i vzdělávacího systému při její implementaci mohou ředitelé narážet, a zejména pak zmapovat, co může pomoci tyto překážky překonávat.

Metody: Výzkum byl realizován formou mnohonásobné holistické případové studie tří škol, které mají s participací žáků rozsáhlé zkušenosti. Ve školách proběhly hloubkové rozhovory s třiceti pedagogy a studium školních dokumentů.

Výsledky: Klíčovou roli v tom, jak kvalitně bude participace realizována, hrají učitelé, neboť bez jejich podpory se většina žáků neumí adekvátně zapojit. Pro tuto činnost však učitelé mnohdy nemají ani motivaci, ani potřebnou erudici. Jejich motivaci ovlivňují zejména zkušenosti, které s participací zažili ve škole, na které působí. Jako užitečné se proto jeví, aby byla participace ve škole od počátku zavedena kvalitně. Toho vedení školy dosáhne tím, že vytvoří příznivé podmínky pro její realizaci těm učitelům, kteří ji realizovat chtějí, a současně ji usnadní těm, kteří motivovaní nejsou, pokud je z jejich strany podpora participace vyžadována. Dalším klíčovým faktorem je kultura školy. Vládne-li ve škole důvěra a pocit bezpečí, které učitelům umožňují sdílet své neúspěchy a společně hledat řešení problematických situací, zavádění participace to usnadní.

Závěry: Většina překážek realizace participace vyrůstá ze strukturního nastavení vzdělávacího systému a jen menšina z nich spočívá v bariérách, které plynou z podstaty zavádění participace. Přesto však jsou ve zkoumaných školách podmínky pro realizaci participace celkově dobré. Pozitivem současného vzdělávacího systému je tak poměrně velká autonomie ředitelů škol, kteří mohou navzdory zřetelným omezením vzdělávacího systému pro participaci žáků ve své škole vytvářet vhodné prostředí.

Abstract

The curricular documents of many democratic states, including the Czech Republic, require schools to develop pupils' competences for democratic culture. The results of the international comparative research show that Czech pupils are above the average at the level of knowledge, but below the average in the area of skills and attitudes. Because skill and attitude component can be strengthened by pupil participation, its implementation in Czech schools probably fails to be effective. The purpose of this thesis is to detect possible obstacles in the implementation of pupil participation at the level of school culture and at the level of structure of schools and education system, and examine what can help overcome these obstacles.

Methods: The research was carried out in the form of a multiple holistic case study of three schools that have extensive experience with pupil participation. In-depth interviews with thirty teachers and the study of school documents took place.

Results: Teachers play a key role in how well the participation will be realized, because without their support most students will not be able to participate adequately. However, teachers often have neither the motivation nor the necessary skills for this activity. Their motivation is mainly influenced by the experience gathered at the school where they work. It therefore seems very useful to establish pupil participation system well from the very start. The school management will achieve this by creating favourable conditions for implementation of participation for motivated teachers, and at the same time by making realization of participation as easy as possible for those not motivated. Another key factor is school culture. If there is trust and a sense of security in the school, it allows teachers to share their failures and work together with their colleagues to find solutions to problematic situations.

Conclusions: Most of the obstacles to the implementation of pupil participation at schools arise from the structural setting of the education system and only a minority of them originate in the nature of participation itself. Nevertheless, the conditions for implementation of pupil participation in the surveyed schools are generally good. The positive aspect of the current education system is the relatively high autonomy of school principals, who, despite the clear limitations of the education system, can create a suitable environment for pupil participation in their school.

Ediční poznámka

V textu se objevují pasáže, které vyšly v článku: Urbanová, E. (2019). Participace žáků očima učitelů: případová studie školy s mnohaletou zkušeností. *Pedagogika*, roč. 69, č. 1, 2019, s. 37–58.

Na vznik této publikace byla FHS UK poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace (MŠMT – 2016), výsledek programu PRVOUK P19 Interdisciplinární sociální vědy. Publikace byla dále podpořena z programu UK Progres Q20 Kultura a společnost. Za poskytnutou podporu autorka děkuje.

OBSAH

1. Úvodem.....	10
1.1 Výzkumný problém	13
1.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	14
1.3 Struktura práce.....	17
2. Výchova k demokratickému občanství.....	19
2.1 Občanství a občanská společnost.....	20
2.2 Cíle výchovy k demokratickému občanství	24
<i>Cíle výchovy k občanství dle odborné veřejnosti.....</i>	<i>24</i>
<i>Cíle výchovy k občanství dle Rady Evropy.....</i>	<i>27</i>
<i>Cíle výchovy k občanství v českých dokumentech</i>	<i>28</i>
2.3 Podoby výchovy k demokratickému občanství	31
3. Participace žáků jako součást výchovy k demokratickému občanství	36
3.1 Historie konceptu participace žáků	36
3.2 Definování participace žáků.....	40
<i>Participace žáků v odborné literatuře.....</i>	<i>40</i>
<i>Klasifikace participace dětí</i>	<i>43</i>
<i>Operacionalizace participace žáků v této práci</i>	<i>49</i>
3.3 Podoby participace žáků ve škole.....	49
<i>Tematické oblasti pro praktikování participace ve škole</i>	<i>50</i>
<i>Formy žákovské participace.....</i>	<i>52</i>
<i>Metody pro rozvoj participace žáků.....</i>	<i>57</i>
3.4 Vliv participace na žáky	59
<i>Kolektivní formy participace mimo výuku.....</i>	<i>60</i>
<i>Participace v oblasti výuky</i>	<i>62</i>
<i>Rizika spojená se zaváděním participace</i>	<i>64</i>
3.5 Stav výzkumu	70
3.6 Situace v České republice.....	71
4. Podmínky úspěšného zavádění participace žáků do života školy	80
4.1 Učitel jako klíčový aktér změny.....	82
4.2 Kultura školy jako prostředí umožňující změnu	87
<i>Co je kultura školy.....</i>	<i>88</i>
<i>Projevy pozitivní a negativní kultury.....</i>	<i>90</i>
4.3 Rozvíjení kultury spolupráce.....	96
<i>Příčiny neúspěchu</i>	<i>97</i>
<i>První krok k proměně kultury: analýza</i>	<i>99</i>
<i>Druhý krok k proměně kultury: vytvoření vhodných podmínek.....</i>	<i>99</i>
<i>Vlastnosti ředitele potřebné pro proměnu kultury.....</i>	<i>103</i>
5. Metodologie výzkumu	105
5.1 Výzkumný design.....	105
5.2 Výběr a popis případů	106
<i>Základní škola Františka Palackého</i>	<i>108</i>
<i>Základní škola Emila Filly</i>	<i>110</i>
<i>Základní škola a mateřská škola Jaroslava Vrchlického.....</i>	<i>113</i>

5.3 Sběr dat a analytické postupy	115
<i>Polo strukturované hloubkové rozhovory</i>	115
<i>Studium dokumentů</i>	117
<i>Metody sběru dat, které nebyly použity</i>	118
<i>Triangulace</i>	118
5.4 Omezení výzkumu	119
6. Výsledky analýzy	122
6.1 ZŠ Františka Palackého, Moravskoslezský kraj.....	122
1. výzkumná otázka: <i>Jak se podle učitelů participace žáků ve škole realizuje?</i>	122
2. výzkumná otázka: <i>Jak učitelé vnímají participaci žáků ve své škole?</i>	126
3. výzkumná otázka: <i>Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?</i>	132
4. Výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni struktury této školy i vzdělávacího systému?</i>	135
5. výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni kultury této školy?</i>	141
6., hlavní výzkumná otázka: <i>Co brání rozvoji participace dětí ve zkoumané škole na úrovni struktury a kultury a co ho podporuje?</i>	149
6.2 ZŠ Emila Filly, Zlínský kraj.....	158
1. výzkumná otázka: <i>Jak se podle učitelů participace žáků ve škole realizuje?</i>	158
2. výzkumná otázka: <i>Jak učitelé vnímají participaci žáků ve své škole?</i>	163
3. výzkumná otázka: <i>Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?</i>	172
4. výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni struktury této školy i vzdělávacího systému?</i>	175
5. výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni kultury této školy?</i>	181
6., hlavní výzkumná otázka: <i>Co brání rozvoji participace dětí ve zkoumané škole na úrovni struktury a kultury a co ho podporuje?</i>	201
6.3 ZŠ a MŠ Jaroslava Vrchlického, Ústecký kraj	212
1. výzkumná otázka: <i>Jak se podle učitelů participace žáků ve škole realizuje?</i>	212
2. výzkumná otázka: <i>Jak učitelé vnímají participaci žáků ve své škole?</i>	217
3. výzkumná otázka: <i>Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?</i>	228
4. výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni struktury této školy i vzdělávacího systému?</i>	234
5. výzkumná otázka: <i>Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni kultury této školy?</i>	244
6., hlavní výzkumná otázka: <i>Co brání rozvoji participace dětí ve zkoumané škole na úrovni struktury a kultury a co ho podporuje?</i>	265
7. Závěry a diskuse	280
7.1 Participace ve školách má mnoho podob	282
7.2 Kvalita participace závisí zejména na učitelích.....	283
7.3 Ochota učitelů participaci rozvíjet se odvíjí od několika faktorů	286
7.4 Překážky rozvoje participace očima učitelů.....	290
7.5 Překážky rozvoje participace na úrovni kultury škol.....	293
7.6 Co podpořilo participaci na úrovni struktury.....	295
7.7 Co podpořilo participaci na úrovni kultury	301

7.8 Nelehká role ředitelů škol aneb Za hranicemi školy.....	306
7.9 Zpráva pro ředitele, kteří o rozvoj participace usilují.....	309
8. Bibliografie	312
9. Přílohy	324
Příloha č. 1: Tazatelské schéma.....	325
Příloha č. 2: Vliv participace žáků dle Magerové a Nowaka	326

1. ÚVODEM

Předkládaná práce se zabývá možnostmi rozvoje participace žáků na základních školách. Toto téma se netýká jen interního života škol, jak by se mohlo zdát, nýbrž je silně provázáno se společností demokratického státu jako celku. Proč bychom se měli participací dětí ve školách zabývat?¹

Někteří autoři (např. Warren, 2010) poukazují na to, že kvalitu demokracie ovlivňují schopnosti občanů vstupovat do sféry politického rozhodování. Janoski (1998) poukazuje na to, že občanská práva nejsou garantována státem sama o sobě, nýbrž existují do té míry, do které je určitá skupina lidí prosadí. Z toho můžeme dovodit, že efektivní fungování občanské společnosti se neobejde bez občanů, kteří mají ochotu do veřejného prostoru vstupovat a vědí, jak to činit efektivně. To, do jaké míry se občané budou na veřejném životě podílet, tedy závisí nejen na tom, jak jsou nastavena pravidla a mechanismy, které můžeme vnímat jako jistou strukturu, ve které se jako občané pohybujeme, nýbrž souvisí i s kulturou dané společnosti, kterou v tomto kontextu chápeme stručně řečeno jako systém hodnot, norem, přesvědčení, tradic a rituálů, který se vyvinul v průběhu historie dané společnosti (Peterson, Deal, 1998) a který odkazuje na myšlení a cítění, od něhož se odvíjí vše, co v každodenním životě vnímáme a děláme (Deal, Peterson, 1990).²

Pokud jde o samotnou kultivaci schopností občanů vstupovat do veřejného života, jedním z možných míst, kde se to může dít, je prostředí školy (Kymlicka, 2001). Rozvoj dovedností potřebných pro odpovědnou angažovanost v demokratickém státě je právě jedním z důvodů, proč je na školy kladen nárok věnovat se výchově k demokratickému občanství či participaci žáků (Lodgeová, 2005). To odrážejí i české kurikulární dokumenty, z nichž vyplývá, že výchova dětí k postojům a dovednostem odpovědného občana demokratické společnosti má být součástí školního vzdělávání

¹ Důvodů zvýšeného zájmu o participaci dětí je podstatně více a obsírněji o nich pojednává samostatná podkapitola č. 3.1.

² Podrobněji o konceptu kultury hovořím v samostatné podkapitole č. 4.2.

(Rámcový, 2013). Česká republika přitom v tomto ohledu není nijak výjimečná, tato ambice je součástí školního vzdělávání v řadě evropských států (Dürr, 2005).

Rozvoj tzv. „kompetencí pro demokratickou kulturu“ (Council, 2016) přitom není záležitostí jedné výukové metody nebo určitého předmětu. Zahrnuje celou škálu činností, kterých se děti účastní. Má-li totiž být takové vzdělávání úspěšné, musí se podle mnohých autorů žáci učit nejen „o demokracii“, ve smyslu co je demokracie z teoretického pohledu, ale také „v demokracii“, tedy v prostředí, které jim umožňuje artikulovat své zájmy a aktivně vstupovat do rozhodování (Biesta, 2011; Dewey, 2011). Podobně jako v případě vstupování občanů do veřejného prostoru tedy aktivitu žáků ovlivňují nejen pravidla nastavená na úrovni struktury, nýbrž i kultura dané školy, tedy to, zda jsou v tomto vstupování žáci podporováni na úrovni hodnot a přesvědčení, která zde vládnou. To podle Rudducka a Fluttera (2000) představuje faktický problém. Tito autoři totiž poukazují na to, že mimo školu jsou děti běžně vystavovány situacím, ve kterých musí zastávat rozličné role a nést odpovědnost. Základní školství to však podle nich většinou nereflektuje a běžná základní škola je organizována tak, že žákům nabízí daleko méně příležitostí pro zažívání odpovědnosti a autonomie, než jsou v běžném životě zvyklí.

Z výsledků mezinárodní studie občanské výchovy *International Civic and Citizenship Study* (Schulz et al., 2010) můžeme vyvodit, že tento problém se dotýká také českého školství. Podle výsledků této studie mají čeští žáci v mezinárodním srovnání z hlediska občanství mírně nadprůměrné znalosti, ale například jejich ochota se občansky či politicky angažovat je podprůměrná a jejich zájem o politický vývoj je nízký (Schulz et al., 2010; Soukup, 2010). Zjednodušeně řečeno, na rovině postojů a dovedností se nacházíme pod mezinárodním průměrem.

Podle autorů Magerové a Nowaka (2012) rozvíjí u dětí celou škálu dovedností a postojů kvalitně prováděná participace žáků na životě školy. Autoři hovoří konkrétně o tom, že vedle občanských kompetencí participace rozvíjí také organizační, komunikační, interpersonální a sociální dovednosti, schopnost spolupráce, rozhodování a řešení problémů, schopnost převzít odpovědnost a další (ibid.). Autoři Dassonneville et al. (2012) dále ukazují, že každá forma občanské

výchovy souvisí s rozvojem jiných dovedností či postojů, a proto doporučují ve školách kombinovat více forem a metod výchovy k občanství. Zavádění participace do škol se tak jeví být smysluplným požadavkem. Jak však takovému požadavku dostát? Jak bylo řečeno výše, české kurikulární dokumenty vyjadřují této snaze podporu. Přesto mezinárodní výzkum prokazuje, že se nám tuto formu vzdělávání nedaří zcela uspokojivě realizovat. Jak je to možné?

Zavádění participace do života školy v určitém ohledu představuje komplexní změnu školy. Je ovlivněno strukturními podmínkami vzdělávacího systému, ve kterém se školy pohybují, i tím, jaká kultura ve škole převládá, což úzce souvisí s tím, jak k participaci přistupují učitelé. Učitel je přitom při zavádění změn do života školy klíčovým aktérem (Fullan, 2000). Podle Heluse (2001) je pro úspěšné zavedení změny třeba pedagogům umožnit nabývat potřebné odborné kompetence. Podle Fullana (2000) je důležitá motivovanost pedagogů k této změně. To je v souladu se zjištěními Mitrové (2007), která poukázala na to, že mají-li učitelé povzbuzovat žáky k tomu, aby vyjádřili svůj hlas, musí mít sami ochotu vzdát se části svého vlivu.

Komplikací tedy je, když je na učitele kladen nárok ze strany vedení školy rozvíjet s dětmi participaci, a on se jejího zavedení obává, nesouhlasí s ním, nebo pro ně nemá potřebné znalosti, v důsledku čehož žákům participaci zprostředkovává způsobem, který je ke skutečné participaci nepřivede. Noddings (2013) přitom poukazuje na to, že problém nedostatku autonomie se netýká jen žáků, ale právě také učitelů. Ti mohou cítit frustraci způsobenou omezenými možnostmi ohledně rozhodování o své práci, neboť musí žáky učit to, co je předepsáno v kurikulu, a jsou mnohdy hodnoceni zejména dle toho, jak dobře žáci napíší testy. K tomu učitelé, kteří nemají s participací zkušenosti, zažívají při jejím zavádění pocity strachu a obav (Braggová, 2007). Například podle Rudducka (2007) se učitelé obávají toho, co o nich žáci řeknou. Je-li učitel významným aktérem, který spoluurčuje, zda se participaci podaří zavést kvalitně, je třeba předejít tomu, aby ji učitelé realizovali jen proto, že je na ně tento požadavek kladen vedením školy. V takovém případě totiž hrozí, že ji budou realizovat jen formálně, a taková forma realizace participace dle Aldersonové (2000) může mít na žáky negativní vliv, a tedy je pak takové prostředí horší než prostředí, kde žákům není umožněno participovat vůbec.

Jak bylo naznačeno výše, kvalita participace sice do velké míry závisí na motivaci a kompetencích učitelů, nicméně celkově je ovlivněna i řadou dalších faktorů. Tato práce se proto zaměřuje na to, jaké podmínky je třeba ve školách zajistit, abychom podpořili možnosti rozvoje kvalitně realizované participace žáků. Soustředím se zde přitom jednak na otázky strukturních podmínek (a to jak na úrovni vzdělávacího systému, tak i na úrovni opatření zavedených přímo ve školách), jednak na otázky spojené s kulturou daných škol. Prostřednictvím mnohonásobné holistické případové studie tří škol (jak ji definuje Yin, 2014), které mají s participací poměrně bohaté zkušenosti, mapuji, na jaké překážky školy na cestě k zavedení rozličných forem participace narážely a jaké strategie byly v jejich překonávání úspěšné. Jinými slovy, cílem je odhalit hlavní problémy, se kterými se školy při zavádění participace mohou potýkat, a popsat takové strategie, které mohou vést k jejich odstranění.

1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Na školy je kladen požadavek vychovávat žáky ke kompetencím pro demokratickou kulturu. Jednu z významných cest k rozvoji těchto kompetencí přitom představuje participace žáků na životě školy (Westheimer, Kahne, 2004; Dassonneville et al., 2012). Politický kontext se jeví být pro zavádění participace příznivý, neboť participace je součástí českých kurikulárních dokumentů (Rámcový, 2013; Rámcový 2017). Školy s určitými formami participace pracují v poměrně rozšířené míře, například žákovský parlamentu funguje na 40–50 % českých základních škol.³ Přesto mezinárodní výzkum občanské výchovy ukazuje, že v tomto ohledu české školy selhávají, neboť čeští žáci jsou v mnoha důležitých oblastech občanských dovedností a postojů pozadu, přestože v oblasti znalostí jsou mírně nad mezinárodním průměrem (Schulz et al., 2010). Zavádění participace do každodenního života škol je pro ředitele a ředitelky⁴ škol evidentně výzvou.

³ Údaje rok od roku kolísají (více viz: Výroční, 2011; Výroční, 2013a; Výroční, 2013b; Výroční, 2014; Výroční, 2015; Výroční, 2016; Kvalita, 2017).

⁴ Dále o ředitelích a ředitelkách hovořím z důvodu plynulosti textu pouze v mužském rodě.

Otázkou tedy je, proč jsou určité schopnosti českých žáků ve srovnání s ostatními státy podprůměrné. Za účelem zodpovězení této otázky je třeba podívat se na to, jaké podmínky jsou pro úspěšné zavedení participace potřeba, a tyto poznatky srovnat se situací, ve které se nacházejí české školy. V jakých podmínkách se pohybujeme? Za jakých okolností by mohly české školy pracovat s participací tak, aby vedla k efektivním výsledkům v oblasti rozvoje žáků?

1.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu je zjistit, na jaké překážky narážejí ředitelé škol, když ve školách chtějí zavádět participaci žáků, a současně jakým způsobem se jim daří tyto překážky překonávat. Soustředím se přitom na to, jak je zavádění participace podporováno jednak na úrovni kultury škol, jednak na úrovni struktury škol i celého vzdělávacího systému, neboť obě složky vytvářejí rámec pro úspěšné zavádění změn.

Hlavní výzkumná otázka proto zní: *Co brání rozvoji participace dětí ve zkoumaných školách na úrovni struktury a kultury a co ho podporuje?*

Aby bylo zavedení nějaké změny ve škole úspěšné, je potřeba provést ji na dvou úrovních, a sice na úrovni struktury a na úrovni kultury školy (Fullan, 1996b; Navickaite, Janiunaite, 2010; Moree, 2013). Proto se ve výzkumu věnuji každé úrovni zvlášť. Restrukturace podle Fullana (1996b) zahrnuje změny v postavení, struktuře a různých mechanismech. Strukturou tak v kontextu výzkumu rozumím jakési faktické změny, ke kterým ve škole došlo, vše, co může být nějak popsáno a také jednoduše zkontrolováno. Kultura školy pak vypovídá o tom, jak si dané změny jednotliví zaměstnanci, rodiče i žáci vysvětlují, do jaké míry s nimi mohou na základě svých postojů souhlasit a celkově jak školu vnímají, jaký z ní mají pocit (Peterson, Deal, 1998).⁵ V kapitole č. 4, „Výsledky analýzy“, bude vyhodnocení této výzkumné otázky následovat vždy až za vyhodnocením dílčích výzkumných otázek, neboť zde zohledňuji poznatky ze všech těchto otázek.

⁵ Tématu kultury školy se podrobněji věnuji v kapitole 4.2.

V dílčích výzkumných otázkách se pak zabývám tím, jak participace v těchto školách z pohledu učitelů probíhá a jaký názor na tuto činnost mají, i tím, co je dle jejich soudu v jejich postoji vůči této činnosti ovlivnilo. Dále se soustředím na to, jak podporuje zavádění participace kultura daných škol a jak je zavádění participace podporováno na úrovni struktury. V následujících odstavcích jednotlivé výzkumné otázky vysvětluji podrobněji:

1. výzkumná otázka: *Jak se podle učitelů participace žáků ve škole realizuje?*

V této otázce se podíváme na to, jak participace žáků ve škole z pohledu učitelů probíhá neboli čeho si učitelé ve své škole všimli a jaké aktivity pro ně naopak nejsou významné natolik, aby je zmínili (zmiňované aktivity jsem porovnávala se školními dokumenty i s výpověďmi dalších respondentů). Nebylo provedeno systematické přímé pozorování, abych posoudila, jak se mají názory pedagogů k reálné situaci v jejich škole. Soustředila jsem se na to, jak tyto činnosti vnímají učitelé, protože právě oni hrají ústřední roli v tom, zda se participaci podaří zavést kvalitně.

2. výzkumná otázka: *Jak učitelé vnímají participaci žáků ve své škole?*

V rámci této výzkumné otázky odhaluji, jaký mají učitelé na participaci ve své škole názor. Vnímají ji jako smysluplnou, užitečnou, zbytečnou, nebo se jí dokonce obávají? Vycházím zde z předpokladu, že pokud učitel k této činnosti zastává negativní postoj, snižuje se šance, že ji bude provádět kvalitně, což úspěšné zavedení participace blokuje.

3. výzkumná otázka: *Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?*

Klíčovou roli v úspěšnosti zavedení změn hraje učitel (Fullan, 1993a). Pokud učitelé nevěří ve smysl změny, je těžké ji realizovat (Fullan, 2000). V rámci této výzkumné otázky se tedy snažím zjistit, co ovlivňuje náhled učitelů na participaci dětí, jsou-li to jejich osobní zkušenosti s participací občana na životě společnosti, nějaká fáze jejich vzdělávání nebo jsou to především události, ke kterým došlo ve škole, a tedy které události pedagogy přivádějí spíše k pozitivnímu přístupu k participaci dětí. Vycházím zde přitom ze subjektivního hodnocení učitelů a zaměřuji se tak na to, co učitelé

vnímají jako důležité pro utváření jejich názoru na participaci. Pochopitelně takto nelze odhalit všechny motivy, které je v jejich postoji ovlivnily, avšak lze alespoň částečně nahlédnout, co učitelům na participaci nevyhovuje a co je na ní naopak přitahuje. Pokud pochopíme, co učitele na participaci rozladí, mohou se další ředitelé zavádějící participaci zaměřit na to, aby těmto nepříjemným průvodním jevům ve své škole předešli, případně o nich s učiteli komunikovali dopředu a společně se na jejich výskyt připravili.

4. výzkumná otázka: *Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni struktury této školy a na úrovni struktury vzdělávacího systému?*

Strukturu uchopuji spolu s Moree a Bittlem (2007) jako jisté uspořádání, ve kterém žijeme. Každá organizace (například rodina, škola, firma, město, stát, spolek a další) má zavedena jistá pravidla, normy či funkce, které významně ovlivňují, jak zde bude jednotlivec fungovat, co mu bude umožněno, co zakázáno, co bude vyžadováno či jaké postupy budou v určitých situacích potřeba (ibid.). Tato výzkumná otázka tedy mapuje, jaká opatření byla na podporu rozvoje participace ve zkoumaných školách zavedena. Soustředím se i na to, jakou oporu školám vytváří vzdělávací politika a jak se propisuje do života konkrétních škol. Nalezené odpovědi nám umožní nahlédnout, jaké strategie byly při zavádění participace úspěšné a případně jaké slepé uličky vedení těchto škol vyzkoušelo.

5. výzkumná otázka: *Jak je rozvíjení participace žáků podporováno na úrovni kultury této školy?*

Výzkumná otázka hledá odpověď na to, jaké prvky kultury⁶ ve zkoumaných školách rozvoj participace podporují a jaké mu naopak brání. Soustředí se na to, jak zde funguje spolupráce mezi pedagogy a jaké zde převládají vztahy, do jaké míry jsou pedagogové identifikováni s vizí vedení o směřování školy a jak se na jejím formulování podílejí, a v neposlední řadě i na to, jakým způsobem se vedení těchto škol podařilo rozvinout ty aspekty kultury, které zavádění změn ve škole usnadňují.

⁶ O pojmu kultura školy podrobněji pojednávám v kapitole 4.2.

1.3 STRUKTURA PRÁCE

Hlavním tématem předkládané práce je zkoumání optimálních podmínek pro efektivní zavádění participace žáků na třech vybraných základních školách. Jak bylo naznačeno výše, téma je důležité, protože participace žáků představuje jeden z významných nástrojů rozvoje kompetencí pro demokratickou kulturu, čímž de facto ovlivňuje schopnosti občanů vstupovat do veřejného života a působit na kvalitu demokracie ve státě.

Co vlastně ale pojem „občanství“ představuje? A jak může ono vstupování občanů do veřejného života vypadat? Odpovědi jednotlivých odborníků na tyto otázky se značně liší, zahrnují celou škálu pohledů, a někdy jsou dokonce značně nesourodé. V kapitole č. 2 se proto nejprve zaměřuji na to, jak různí autoři definují pojem občan a jaké charakteristiky k němu váží. Protože občané vstupují do veřejného života prostřednictvím občanské společnosti, pojednávám i o významu občanské společnosti v demokratickém státě. Teprve v dalších částech kapitoly se dívám blíže na téma výchovy k občanství, která úzce souvisí právě s tím, co se od občanů státu očekává. Konkrétně se zde zaměřuji na vzdělávací cíle tohoto oboru a na podoby jeho realizace ve školách.

Jedním z významných způsobů, který přispívá k naplňování cílů výchovy k občanství, je participace žáků. Tomuto tématu se jakožto klíčovému konceptu celé práce věnuji ve 3. kapitole. Nejprve se v ní soustředím na historii tohoto konceptu i na důvody současného zvýšeného zájmu o toto téma. Na základě různých definic tohoto konceptu operacionalizuji definici pro účely této práce a předkládám některé nástroje pro posouzení kvality participace žáků. Dále popisuji, jak konkrétně může participace ve školách probíhat, jakých forem nabývá a jakých metod mohou učitelé využívat za účelem jejího rozvoje. Na základě dostupných výzkumů prezentuji i poznatky o vlivu participace na žáky a následně nabízím přehled dalších témat, kterým se výzkumníci v této oblasti věnují. V úplném závěru nastiňuji situaci, v jaké se participace žáků nachází v České republice.

Ve 4. kapitole se věnuji vhodným podmínkám pro zavádění participace do života škol. Tématem výzkumu je právě zkoumání toho, co brání a co naopak podporuje úspěšnou

implementaci participace do života školy, a tato kapitola tak poskytuje oporu pro volbu témat, na která jsem se ve výzkumu zaměřovala. V úspěšném zavádění inovací (mezi něž participaci počítám) do škol jsou dle výzkumníků důležité dva faktory – učitelé a kultura školy. Učitel je mnohými pojmán jako klíčový aktér této změny, bez jehož ochoty a erudice se inovaci nepodaří zavést úspěšně. Proto se v první části této kapitoly věnuji právě roli pedagogů. V druhé části této kapitoly se soustředím na úlohu kultury školy, neboť to, jaká kultura ve škole převládá, má zásadní vliv na to, s jakou úspěšností budou změny ve škole implementovány. Ve třetí části kapitoly se soustředím ještě na roli ředitele školy jakožto klíčové osoby, která významně ovlivňuje směřování celé školy. Poněkud překvapivě se zde nevěnuji specifickým strukturním podmínkám vhodným pro zavádění participace. Důvodem je to, že odborná literatura o tomto tématu obšírněji nepojednává, a kromě vzdělávacích příruček, které mají učitelé k dispozici pro jednotlivé formy participace, v této oblasti mnoho poznatků k dispozici není.

V 5. kapitole popisují metodologické zakotvení celého výzkumu, věnují se metodám sběru a analýzy dat i výběru a popisu případů, popisují metody triangulace. Ve výzkumu vycházím z kvalitativních metod práce, když volím design mnohonásobné případové studie, do které jsem zařadila tři základní školy srovnatelných charakteristik. Hlavním zdrojem dat jsou rozhovory s třiceti pedagogy, vedlejším zdrojem studium klíčových dokumentů těchto škol a českých kurikulárních dokumentů.

V 6. kapitole prezentují výsledky analýzy. Ty představují formou odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky, přičemž každá zkoumaná škola je pojednána samostatně a celkové výsledky analýzy předkládám až v následující, tedy 7. kapitole věnující se závěrům a diskusi.

2. VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

*„Tož demokracii bychom už měli,
ted' ještě nějaké ty demokraty.“*

Tomáš Garrigue Masaryk⁷

Práce se zabývá participací žáků na životě školy jakožto jednou z cest výchovy dětí k demokratickému občanství. Smyslem této kapitoly je objasnit, jak participace žáků zapadá do širšího společenského kontextu, tedy jaký význam může pro celou společnost mít.

Pro fungování jakéhokoli společenství není důležité jen to, jak pracuje jeho vedení (v případě státu vláda), život velmi intenzivně ovlivňují také všichni jeho členové (ve státě občané). Někdy by se mohlo zdát, že aktivita občanů je omezena zejména na jejich účast ve volbách, mnohdy se výrazněji projeví až v krizových situacích. Budou občané v době velkého přílivu uprchlíků do Evropy vystupovat aktivně proti přijímání migrantů ve snaze ochránit stávající občany státu, budou hledat řešení, jak složitou situaci řešit ve prospěch všech, nebo budou doma tiše bědovat nad postupem své vlády? Budou lidé v případě pandemie porušovat nařízení vlády v podobě karantény a pořádat grilování pro přátele, nebo za cenu velkých nepříjemností zůstanou doma, případně zde budou šít roušky pro nemocnice? To jsou otázky, které nějak souvisí s chováním jednotlivců a potažmo občanů daného státu a s tím, jak zde funguje občanská společnost.

Protože zapojení občanů do veřejného života může mít různé podoby, vyžaduje od jednotlivců rozličné dovednosti, postoje či znalosti. Právě z tohoto předpokladu vychází požadavek, aby školy vedly žáky k rozvíjení kompetencí pro demokratickou kulturu, který se vyskytuje v kurikulu mnoha států z celého světa (Schulz et al., 2010). Kýžené postoje či dovednosti však nejsou univerzální. V tom, jak dané státy uchopují výchovu dětí k občanství, jaké vzdělávací cíle zde učitelé mají sledovat a jaké činnosti do výchovy mají zařazovat, se odrážejí preference stanovené politickou garniturou

⁷ Zdroj: Wikipedie, heslo "Tomáš Garrigue Masaryk", [online] [cit. 25. 4. 2020] dostupné z: https://cs.wikiquote.org/wiki/Tom%C3%A1%C5%A1_Garrigue_Masaryk.

a každý stát si tuto oblast definuje samostatně (McLaughlin, 1992). Tématu se nicméně věnuje také řada vzdělávacích expertů, kteří ohledně cílů i podob výchovy k občanství publikují rozličná doporučení.

Za účelem projasnění výše uvedených otázek pojednávám v této kapitole o třech různých tématech. Nejdříve se blíže podíváme na to, jakou roli přisuzují různí autoři občanům a potažmo občanské společnosti. Následně se zaměříme na to, jaké vzdělávací cíle by měla výchova k občanství sledovat jednak podle různých odborníků, jednak podle českých kurikulárních dokumentů. Závěrem se podíváme do škol na to, jakými způsoby se učitelé stanovených cílů snaží dosahovat, tedy jakých konkrétních podob výchova k občanství ve školách nabývá. Věřím, že na základě uvedeného bude patrné, že participaci žáků na životě školy můžeme vnímat jako jednu z důležitých cest (byť rozhodně ne jedinou), která u mladých lidí rozvíjet kompetence potřebné pro život v demokratickém státě.

2.1 OBČANSTVÍ A OBČANSKÁ SPOLEČNOST

O tom, jakou roli mohou občané v demokratické společnosti zastávat, bylo napsáno mnoho. Na základě dostupné literatury můžeme vyvodit, že pojem *občan* lze v zásadě vnímat ve čtyřech různých dimenzích – politické, společenské, psychologické a morální.

Politickou dimenzi představuje pojetí reprezentované T. H. Marshall, kdy občanství vnímáme jako formální příslušnost ke státu, kde má občan jistá práva a povinnosti stanovené zákonem (Janoski, 1998). Westheimer a Kahne (2004) v tomto kontextu hovoří o tzv. *osobně odpovědném občanovi*, který nese odpovědnost především za svůj život a chová se odpovědně v rámci své komunity, a tedy dodržuje zákony, pracuje a platí daně.

Na *dimenzi společenskou* poukazuje Kymlicka (2001), když hovoří o tom, že k občanství patří také jistá schopnost spolu slušně, zdvořile a přátelsky vycházet. Takové téma souvisí daleko více s kulturními aspekty dané společnosti než se strukturálním nastavením vyplývajícím z vládních nařízení a zákonů. Zdvořilé jednání

závisí na svobodné vůli jednotlivce a nelze jej vynucovat žádnými zákonnými prostředky.

Na *psychologickou dimenzi* občanství upozorňují autoři, podle kterých občanství vedle formální příslušnosti ke státu představuje také příslušnost k určité skupině lidí (Abowitz, Harnish, 2006; Hyun, 2007), čímž dává člověku jistou identitu a sestavuje soubor hodnot pro danou politickou jednotku (Abowitz, Harnish, 2006).

Konečně o *dimenzi morální* hovoří Janoski (1998) v souvislosti s poukazem na Alexise de Tocquevilla a Émila Durkheima, kteří do úvah o občanství vnesli občanské ctnosti a dobrovolnictví, které rovněž nemohou být státem vyžadovány a lidé nejsou sankcionováni, když je neplní, nicméně mohou být vnímány jako důležitá součást občanských povinností, pokud má společnost fungovat soudržně. Úlohou občana tak může být organizování pomoci pro potřebné či péče o životní prostředí, ale také pojmenovávání příčin problémů a používání nástrojů umožňujících systémovou změnu (Westheimer, Kahne, 2004).

Westheimer (2008) v kontextu posledně jmenovaného hovoří o tzv. občanství demokratickém, které odlišuje od občanství morálního. Občanství demokratické vyžaduje nejen morální motivaci pomáhat bližním, ale zejména schopnost rozpoznat, kdy jsou něčí práva potírána, a dokázat adekvátně občansky reagovat bez ohledu na to, zda jsou porušována práva občana daného státu nebo někoho jiného. Toto pojetí občanství akcentuje ideál rovnosti a univerzality lidských práv, kde respekt k druhému a obrana jeho práv nejsou omezeny příslušností k určité skupině či územní jednotce (Dewey, 2011). Podle Schoema a Hurtadové (2001) se v globální společnosti neustále vypořádáváme s problémy rostoucími ze vzájemného střetávání různých skupin. V rovině praxe se tento akcent projevuje respektem k jinakosti, která není vnímána jako překážka společného soužití, nýbrž jako příležitost k vlastnímu růstu a obohacení (Nussbaumová, 1997; Power, Powerová, 2008; Dewey, 2011). Občan má v takovém pojetí schopnost identifikovat se nejen se svou kulturní komunitou, nýbrž i na úrovni globální (Banks, 2007), což je provázeno odhodláním usilovat o globální, nikoli jen lokální spravedlnost a blaho. Podle Noddinse (2013) proto demokratická společnost potřebuje občany, kteří respektují svou vzájemnou

závislost a dokážou spolupracovat napříč skupinami, se kterými sdílejí stejné hodnoty, přestože mají různé zájmy.

Jak je patrné z výše uvedeného, někdy jednotlivé výměry občanství stojí doslova proti sobě. V jednom pojetí je občanem ten, kdo dodržuje povinnosti stanovené zákony daného státu, v jiném ten, kdo rozpoznává nespravedlnosti a aktivně proti nim vystupuje bez ohledu na to, zda to zákony daného státu vyžadují, nebo dokonce umožňují. To, jaké akcenty občanství vnímají zákonodárci jako klíčové, se bude nutně odrážet v tom, jak budou v daném státě stanoveny cíle výchovy k občanství. Zda bude kladen zřetel na znalost právního řádu a plnění povinností, či zda budou žáci vedeni k morálním či prodemokratickým postojům a obraně práv svých, svých spoluobčanů, nebo dokonce lidí jako takových bez ohledu na jejich státní příslušnost.

Ve vzdělávacích cílech výchovy k občanství se však bude odrážet i to, jakým způsobem se mohou občané do veřejného dění zapojovat. To se děje prostřednictvím občanské společnosti, která může být definována jako „prostor neomezeného a nezávislého lidského spolčování“ (Müller, 2003: 28). Podle Müllera (2003) se přitom občanská společnost projevuje ve čtyřech funkcionálních dimenzích podle toho, jakou funkci pro danou společnost plní. Konkrétně Müller (ibid.) hovoří o funkci obranné, legitimizační, participační a integrační.

Obranná funkce odkazuje k tomu, že občanská společnost slouží jako ochranný val proti rozpínání státní moci (Müller, 2003). Představuje existenci volných, na vládě nezávislých sdružení, s jejichž pomocí se společnost může strukturovat a koordinovat, a vytvářet tak jistou mocenskou protiváhu vůči státu (ibid.), neboť občanská práva existují do té míry, do které je občanská společnost prosadí (Janoski, 1998). Klíčová je tato role také v globálním světě, kde jednotlivé státy nemohou vyvážit vliv nadnárodních společností, a tuto úlohu tak přebírají právě mezinárodní organizace občanské společnosti (Warren, 2010).

Legitimizační funkce občanské společnosti odkazuje na to, že demokracie vyrůstá z předpokladu, že rozhodnutí mají dělat společně všichni lidé, kterých se tato rozhodnutí týkají (Müller, 2003; Goodin 2007; Warren, 2010; Dewey, 2011). Silná občanská společnost tak nejen zajišťuje prostor pro vyjádření občanů, ale také vytváří rámec, ve kterém volby mohou být demokratické (Warren, 2010). Vedle toho je

zdrojem poznatků, na základě nichž se mohou občané i politici informovaně rozhodovat (Levin, 2010).

Funkce participační vyjadřuje fakt, že občanská společnost umožňuje efektivní mobilizaci lidských zdrojů za účelem zapojení občanů do správy věcí veřejných (Müller, 2003). Podle Warrena (2010) dnes vlády často reflektují zvýšené sebevědomí občanů a vytvářejí další příležitosti k jejich zapojení do rozhodovacího procesu, jako jsou referenda, přenesení rozhodovací pravomoci na nižší úroveň, nové formy sítí, veřejné vyjednávání a podobně. Chamberová a Kopstein (2001) přitom upozorňují, že pro udržení demokracie nestačí, že budou občané aktivní, neboť občanská společnost může posilovat i protidemokratický vývoj, jako je zakládání organizací za účelem vyjádření nenávisi k určitým skupinám či organizace násilných akcí. Právě tento poukaz nás upozorňuje na to, že participace samotná není samospásná, je třeba dbát také na to, jakým směrem je namířena a zda demokracii posiluje, nebo oslabuje. Občanská společnost tak má také nelehkou úlohu hledat, co je dobré a správné, neboť v této oblasti se nemůžeme orientovat dle vědeckých poznatků (Levin, 2010).

To, zda bude občanská společnost demokracii posilovat, nebo oslabovat, nezávisí jen na strukturních podmínkách, které stát občanům k zapojení vytváří, ale zejména na tom, jaká zde převládá kultura. Tím se již dostáváme k poslední Müllerem (2003) popsané funkci, a sice *funkci integrační*, která vyjadřuje schopnost občanské společnosti spojovat lidi na základě určitých hodnot, norem a tradic. Vede k sounáležitosti a loajalitě vůči určitému celku a umožňuje občanům propojit se za účelem dosažení společného cíle.

Jak jsme viděli výše, to, jaké aspekty lidské činnosti občanství zahrnuje, se liší dle různých vymezení tohoto pojmu. Stejně tak zapojení občanů do veřejného života prostřednictvím občanské společnosti může probíhat různě a s různými cíli. Od toho, jaké pojetí občanství a občanské společnosti převládá v myslích zákonodárců, se do velké míry budou odvíjet cíle a podoby výchovy k občanství stanovené pro jednotlivé vzdělávací systémy. Cílem práce přitom není posoudit, jak se tato odlišná pojetí propisují do úvah vzdělávacích expertů o cílech a podobách výchovy k občanství. Smyslem této podkapitoly však bylo umožnit čtenáři spolu se mnou přemýšlet nad

tím, jak široce mohou být pojmy občanství a občanská společnost pojaty a jak široce můžeme uvažovat o kompetencích občanů demokratického státu. V dalších částech této kapitoly představím nejprve, jak o cílech výchovy k občanství uvažuje mezinárodní odborná veřejnost a jak jsou pojaty v českých kurikulárních dokumentech. Teprve v závěru kapitoly se zaměřím i na to, jak konkrétně může výchova k demokratickému občanství ve školách probíhat.

2.2 CÍLE VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

„Ve své nejlepší podobě je výchova k občanství transformativní učební proces, zmocňující mladé lidi k tomu, aby byli aktivními a odpovědnými občany přispívajícími k tolerantní, spravedlivé a demokratické společnosti.“

Evropská komise, EACEA, Eurydice⁸

Státy, které pojmají své zřízení jako demokratické, zpravidla usilují o to, aby jejich vzdělávací systém vedl děti, budoucí dospělé občany, k dovednostem a postojům, které jim umožní o demokracii pečovat a rozvíjet ji. Jedním z míst, kde výchova k demokratickému občanství může probíhat, jsou školy (Kymlicka, 2001; Pol et al., 2006; Banks, 2007; Oser, Veugelers, 2008). Jak však může takové vzdělávání vypadat a jaké cíle má sledovat? Právě na tyto otázky se zaměřím v následujících dvou podkapitolách. Podíváme se přitom nejprve na to, jak o cílech výchovy k občanství uvažují odborníci ve vzdělávání, následně na to, jaké cíle doporučuje jednotlivým státům poměrně významná iniciativa Rady Evropy, a závěrem také na to, jak jsou cíle tohoto vzdělávání pojaty v českých dokumentech.

CÍLE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ DLE ODBORNÉ VEŘEJNOSTI

Představitel reformní pedagogiky z počátku 20. století John Dewey (2011) hovoří o tom, že výchova představuje legitimní způsob, jak se společnost reprodukuje. Tato kulturní reprodukce však evidentně může nabývat vícera podob. Podle Biesty (2011)

⁸ European, 2017: 84, přeloženo autorkou.

můžeme vzdělávání pojmout buď jako *socializaci* ve smyslu předávání stávajících hodnot, nebo jako *subjektivizaci* ve smyslu rozvoje kritického myšlení a schopnosti samostatně posoudit, co je správné a dobré. Řada relevantních autorů se přitom v oblasti výchovy k demokratickému občanství staví na stranu subjektivizace. Dewey (2011) hovoří o tom, že společnost založená na tradicích potlačuje individuality a tvaruje je do konformity. Naopak ve společnosti, kde jednotlivci rovnocenně vyjednávají o svých zájmech, se normy neustále vyvíjejí a konečný cíl výchovy v podstatě nelze stanovit. Výchova v demokracii proto podle Deweyho nemá být zaměřena primárně na předávání současných norem (i když to do výchovy taktéž patří) nebo pojata jako jakási příprava na něco, co k dítěti přijde ve vzdálené budoucnosti (příprava na účast v politice, příprava na výkon povolání), nýbrž především na to, aby se člověk dokázal odpovědně podílet na rozvoji budoucnosti, a tedy s respektem vyjednával s druhými o tom, jak řešit konflikty a plánovat budoucí kroky. Podobně Print et al. (2002) poukazují na to, že kdyby mělo být cílem učení předávat demokratické hodnoty tak, jak jsou ustaveny (třeba formou výkladu), snažili bychom se do dětí vlastně nalít hotovou substanci a nedali bychom jim možnost k této znalosti zaujmout autonomní postoj. Cílem vzdělávání je však podle nich rozvoj kritického uvažování, kterému se můžeme učit jen tak, že jej trénujeme v každodenní praxi. I demokratické hodnoty tedy podle těchto autorů musíme předávat demokraticky a počítat s tím, že se k nim žáci budou vyjadřovat. Již v těchto úvodních úvahách se participace žáků jeví jako klíčový princip výuky a výchovy.

Nejen Dewey (2011) přitom poukazyval na to, že výsledkem vzdělávacího procesu má být kapacita jednatelce pro další rozvoj, pro další střetávání s druhými a vyjednávání o tom, co je společensky prospěšné. Kategorii obecného prospěchu do úvah o cílech vzdělávání zahrnují i další autoři. Podle Powera a Powerové (2008) má občanské vzdělávání⁹ vyrůstat z idey, že politické zapojení má v demokracii vycházet z morální

⁹ Pojem občanské vzdělávání s pojmem výchova k občanství úzce souvisí, je však tomu druhému nadřazen. Výchovu k demokratickému občanství pojmám jakožto záležitost dětí a škol. Terminologicky vycházím z toho, že tzv. Výchova demokratického občana utváří součást českého kurikula a jedná se o jedno z šesti průřezových témat, kterým se mají učitelé ve výuce věnovat. Občanské vzdělávání pak zahrnuje širší cílovou skupinu všech občanů různého věku a může být realizované v rozličných institucích, přičemž cíle takového vzdělávání nejsou stanovené kurikulárními

odpovědnosti. Podle poradní skupiny zabývající se výchovou k občanství ve Velké Británii (Education, 1998) vede odpovědnost jakožto morální a politická ctnost k ochotě pečovat o druhé a k zájmu o důsledky vlastního jednání. Podle Leendersové et al. (2008) je protažením této linie tolerance a respekt k jinakosti jakožto klíčová schopnost pro aktivní a demokratickou participaci v současném multikulturním světě. Ve schopnosti a ochotě vyjednávat o společenské prospěšnosti tak osobní a morální odpovědnost hraje podle řady autorů ústřední roli, a proto by podle nich měl tento akcent být zohledňován i při stanovování cílů výchovy k občanství.

Otázka odpovědnosti pak nemá daleko k otázce identity, kterou s výchovou k demokratickému občanství spojují autoři Power a Powerová (2008). Aby totiž měl občan ochotu pečovat o širší svět, než je úzký okruh jeho rodiny či místní komunity, musí si uvědomovat i přináležitost k širším celkům, a tedy cítit odpovědnost v globálním rozměru. Autoři přitom zastávají názor, že žáci by neměli být vedeni k budování identity na základě příslušnosti k jedné skupině (typicky k národu), nýbrž by je výchova měla vést k uvědomění si více vrstev své identity, které každý člověk může vnímat na základě příslušnosti k zájmové skupině, místní komunitě, profesi atd. Uvědomování si vícevrstevné identity se tedy jeví jako jistá podmínka úspěšného rozvoje vzájemného respektu mezi jednotlivci z různých skupin.

Výše zmíněná britská poradní skupina však poukazuje ještě na to, že vedle odpovědnosti, která nás ke snaze občansky reagovat přivede, musíme mít i schopnosti reagovat adekvátně a efektivně (Education, 1998). K tomu je dle nich třeba rozvíjet také znalosti žáků – aby se lidé mohli rozhodovat odpovědně, je třeba, aby se orientovali v otázkách práva i v otázkách společenských (ibid.). Nutným předpokladem takového jednání je však rozvoj zdravé sebedůvěry dětí ve vztahu k spolužákům i autoritám (ibid.). Zdá se tak, že cíle výchovy k občanství stojí podle řady autorů zejména na rozvíjení postojové složky (schopnost identifikovat se s širším celkem než místní komunitou, cítit odpovědnost za sebe i za druhé, mít zdravou sebedůvěru, respektovat druhé, abychom byli schopni hledat obecný zájem),

dokumenty, nýbrž rozličnými dokumenty, z nichž jen některé byly deklarovány i vládou České republiky.

složky dovednostní (kriticky uvažovat, vyjednávat), stejně jako té znalostní (orientovat se v právních i společenských otázkách).

CÍLE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ DLE RADY EVROPY

Zahrnutí postojové, dovednostní i znalostní složky výchovy k demokratickému občanství reflektuje i model kompetencí pro demokratickou kulturu z produkce Rady Evropy (Council, 2016), který má sloužit jako doporučení členským státům při tvorbě vzdělávacích programů. Tento model zahrnuje mnohé z výše uvedeného, je však nepoměrně komplexnější, neboť autoři při jeho tvorbě vycházeli ze zkoumání 101 kompetenčních modelů různých států a zahrnuli do něj skutečně širokou škálu vzdělávacích cílů. Protože se jedná o dokument, který cíle výchovy k občanství pojímá velmi komplexně, dovolím si jej zde zmínit jako jeden celek, i přestože některá hlediska již byla zahrnuta v úvahách výše.

Kompetence jsou v tomto modelu rozděleny do čtyř sekcí podle toho, zda se týkají dovedností, znalostí, postojů anebo hodnot (Centrum, 2017).¹⁰ Hodnotová složka odkazuje na to, že si občan cení lidské důstojnosti a lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracie, spravedlnosti, čestnosti, rovnosti a právního státu. Z hlediska postojů zde najdeme otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování, respekt, občanskou uvědomělost, odpovědnost, sebedůvěru a toleranci k nejednoznačnému. Co se týče dovedností, je zde zahrnuto samostatné učení, analytické a kritické myšlení, aktivní naslouchání, empatie, flexibilita a přizpůsobivost, jazykové a komunikační dovednosti, spolupráce a řešení konfliktů. A konečně z kategorie znalostí zde najdeme kritické porozumění sobě samému, jazyku a komunikaci, světu politiky, zákonů, lidských práv, kultury, kultur, náboženství, dějin, médií, ekonomik, životního prostředí a udržitelnosti.¹¹ Již z uvedeného výčtu je patrné, že cíle výchovy k demokratickému občanství se budou

¹⁰ Při popisu jednotlivých kompetencí vycházím z důvodů terminologické jednotnosti z českého překladu, který vydalo Centrum občanského vzdělávání FHS UK v roce 2017.

¹¹ Jednotlivé vzdělávací cíle jsou v dokumentu podrobněji popsány (viz Centrum, 2017). V této práci vzhledem k rozsahu daného tématu uvádím jen základní přehled všech kompetencí.

prolínat s cíli jiných vzdělávacích oborů, a můžeme tak soudit, že výchova k demokratickému občanství bude ve školách realizována společně s dalšími tématy. K podobám výchovy k občanství se však dostaneme až níže.

Nyní se ještě zaměříme na to, jak je výchova k občanství pojímána u nás. Uvedený model totiž vychází z diskuse vedené na evropské úrovni. Jak však upozorňuje McLaughlin (1992), při stanovování cílů občanského vzdělávání je nutné o této otázce vést dialog také na národní úrovni, neboť různá politická přesvědčení připouštějí různá uchopení výchovy k občanství i občanského vzdělávání obecně. K tomu nepochybně dochází. Jednotlivé státy zahrnují do kurikulárních i dalších dokumentů týkajících se občanského vzdělávání rozličné aspekty z výše uvedeného přehledu a mnohdy i jiné další. Níže se podíváme, jakým způsobem je výchova k demokratickému občanství (ta část občanského vzdělávání, která se týká výhradně základních škol) pojata na úrovni vzdělávacího systému České republiky.

CÍLE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ V ČESKÝCH DOKUMENTECH

Výše uvedené vzdělávací cíle mohou sloužit tvůrcům vzdělávací politiky jako cenný zdroj podnětů při tvorbě národního kurikula. Je nicméně v kompetenci každého státu, které cíle budou relevantní a závazné pro výuku ve školách.

Při srovnávání vzdělávacích cílů jsem pracovala s klíčovým dokumentem, který určuje, jaké vzdělávací cíle by si učitelé měli pro žáky stanovit, a sice s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP). Zde uvedené vzdělávací cíle jsou dle mé analýzy do velké míry ve shodě s kompetencemi pro demokratickou kulturu definovanými Radou Evropy i s cíli definovanými odborníky výše. Podívejme se nyní, v čem konkrétně se dokumenty shodují a naopak, jaké nacházíme odlišnosti. Žáci mají být dle RVP (Rámcový, 2017) vedeni ke kritickému myšlení, schopnosti získávat a posuzovat relevantní informace, k péči o demokracii, k odpovědnému a proaktivnímu přístupu k životu. Opakovaně uváděnou hodnotou je

zde respekt k sobě i druhým¹² a schopnost otevřeně komunikovat a budovat vztahy.¹³ RVP neopomíjí ani znalostní složku.

Zdá se však, že ve srovnání s mezinárodní odbornou literaturou v českém klíčovém dokumentu absentuje otázka mnohovrstevné identity (viz výše citování autoři Power a Powerová, 2008). Zrovna tento cíl má poměrně vysokou důležitost, zejména pokud jej vztáhneme k dalším cílům, o kterých již RVP hovoří (konkrétně například respekt k druhým nebo schopnost otevřeně komunikovat). Podle autorů Moree a Bittla (2007) totiž identita není pevně zakotvena a proměňuje se v závislosti na tom, s jakými skupinami se v daném okamžiku svého života ztotožňujeme (například přináležitost k určitým skupinám na základě zájmů a koníčků, na základě role v rodině, na základě povolání a dalšího). Vědomí toho, že identita nemusí být definována jen geopoliticky, posiluje schopnost přijímat jinakost, neboť vede k uvědomění, že i s člověkem z jiného kulturně-politického prostředí můžeme najít shodné zájmy a v určitých tématech si porozumět (ibid.). Často uváděnou identitou je přitom v RVP identita národní,¹⁴ zmíněna je také identita evropská,¹⁵ globální svět zde výslovně popsán není a můžeme si domýšlet, že je jím míněno „prostředí života“, o kterém dokument hovoří. Žáci přitom mají být vedeni „*k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností*“ (Rámcový, 2017: 130),¹⁶ k čemuž je dle výše uvedeného

¹² „... respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot...“ (Rámcový, 2017: s. 12).

¹³ „...využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi...“ (Rámcový, 2017: s. 11).

¹⁴ Dle rámcového vzdělávacího programu žák „*respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví*“ (Rámcový, 2017: 12). „*Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi*“ (ibid.: 42). Vzdělávání „*rozvíjí vědomí evropské identity při respektování národní identity*“ (ibid.: 131).

¹⁵ Vzdělávání „*kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života*“ (Rámcový, 2017: 133). Žák je veden k „*respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie*“ (ibid.: 8). Vzdělávání se zaměřuje: „*na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa*“ (ibid.: 51). Důležité je „*rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společenství, utváření a upevňování vědomí přináležitosti k evropské kultuře*“ (ibid.: 52).

¹⁶ Dále také: vzdělávání „*utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti*“ (ibid.: 133).

potřebná schopnost identifikovat se s různými skupinami na základě hodnot a zájmů. Z nějakého důvodu jsou tedy v českých dokumentech akcentovány dva typy identity (národní a evropská), avšak žáci již nemají být vedeni k uvědomění si všech vrstev a zejména ke schopnosti si jednotlivé vrstvy identity samostatně pojmenovávat, tedy dokázat si uvědomit, s jakými skupinami se já jako jedinec identifikuji.

S tím pak souvisí další rozdíl, kde se RVP liší jak od odborné literatury, tak i od doporučeného modelu kompetencí pro demokratickou kulturu dle Rady Evropy. Odborníci na vzdělávání v současné době vyzdvihují důležitost postoje, kdy si občan *cení*¹⁷ kulturní rozmanitosti demokratické společnosti. V RVP je opakovaně kladen důraz na respekt k druhým a toleranci k menšinám,¹⁸ nicméně to, že kulturní rozmanitost může být něčím, čeho bychom si mohli *vážít* a *oceňovat to*, něčím, co přispívá k našemu růstu a rozvoji, se zde objevuje spíše v náznacích.¹⁹

Zdá se, že výchova k demokratickému občanství je v RVP pojata poměrně široce a do velké míry je v souladu s mezinárodními dokumenty i názorem odborníků. Cíle, které zde absentují, jsou sice důležité, avšak český dokument rozhodně není s mezinárodními doporučeními v rozporu a ve většině důležitých ohledů s nimi naopak souzní.

Z výše popsaného je patrné, že cíle výchovy k demokratickému občanství jsou vysoce komplexní a prolínají se se vzdělávacími cíli jiných oborů.²⁰ Položíme-li si otázku, zda odborníky popisované vzdělávací cíle pokrývají postoje, dovednosti i znalosti, které potřebují občané pro svou angažovanost na poli občanské společnosti, můžeme soudit, že ano, a to i v tom nejširším pojetí občanství. Je tak nasnadě, že to, jak se tyto cíle naplňují, bude mít širokou škálu podob, které budou souviset nejen se strukturálními opatřeními, nýbrž i s kulturou dané školy. Již v úvodních úvahách

¹⁷ Viz Kompetence, 2017: 9.

¹⁸ Viz předchozí poznámky pod čarou.

¹⁹ Vzdělávání „*rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturní kontakty k obohacení sebe i druhých*“ (Rámcový, 2017: 134).

²⁰ Cíle z RVP citované zde se nacházejí v různých částech tohoto kurikulárního dokumentu, nejen v oblastech, které se přímo týkají výchovy k občanství.

o smyslu vzdělávání k demokracii přitom zaznívalo, že je třeba dát dětem možnost vyjadřovat se k tomu, o čem se učí, nejen to pasivně přijímat. To naznačuje, že participace je jednou z významných složek výchovy k demokratickému občanství, nikoli však jedinou. Právě na to, jak je výchova k občanství realizována ve školách, se zaměříme v poslední části této kapitoly.

2.3 PODOBY VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

Výše jsem uvedla, že občanská společnost v demokratickém státě plní vícero různých funkcí (připomeňme si funkci obrannou, legitimizační, participační a integrační). Aby občané byli schopni využívat příležitosti efektivně se do občanské společnosti zapojovat, potřebují k tomu určité znalosti, dovednosti i postoje, jejichž podobou jsem se zabývala v podkapitole pojednávající o cílech výchovy k občanství. Vzhledem k šíři aktivit, které jsou spojovány s odpovědným občanstvím, je patrné, že to, jakým občanem člověk bude, zcela jistě ovlivňuje široká škála jeho životních zkušeností, a jeho jednání je tedy podmíněno i kulturou dané společnosti, nejen pravidly nastavenými v rámci struktury. Podle Kymlicky (2001) přitom občanské dovednosti i odpovědné postoje člověk rozvíjí v rodině, v institucích občanské společnosti a také v prostředí školy. V tomto kontextu vnímám jako užitečné rozlišovat dva mody výchovy – *incidentní* a *intencionální*, jak navrhl Dewey (2011). První koresponduje s tím, čemu říkáme neformální výchova. Odehrává se v každodenním životě, člověk se učí z každé zkušenosti, kde se setkává s druhými lidmi. Druhý modus je synonymem pro formální výchovu, která je realizovaná především ve školách (Dewey, 2011; Soder, 1996). V této podkapitole se zaměřím výhradně na druhý jmenovaný typ výchovy (intencionální, formální), a podíváme se tak na to, jakými způsoby může být výchova k občanství dle doporučení odborné veřejnosti realizována ve školách. Nahlédneme také na to, jaké faktory podle odborníků ovlivňují její kvalitu. V závěru se jen krátce podíváme na to, co se odehrává v realitě evropských škol, a naznačím také, jak výchova k občanství souvisí s ústředním konceptem této práce, participací žáků.

Rozliční autoři se shodují na tom, že samotná výuka v rámci jednoho předmětu pro naplnění komplexních cílů výchovy k občanství nestačí, a je podle nich třeba kombinovat vícero různých forem práce. Například Westheimer a Kahne (2004) se ve

svém výzkumu zabývali vzdělávacími výsledky různých forem výchovy k občanství a došli k závěru, že každá metoda či přístup vede k rozvoji jiné složky vzdělávacích cílů. Pokud se například výchova k občanství zaměří pouze na rozvoj participace, nevede k rozvoji schopnosti kriticky analyzovat příčiny společenských problémů; pokud jsou však vzdělávací programy zaměřeny jen na rozvoj citlivosti vůči společenským problémům, nerozvine se u žáků dovednost aktivně proti nim vystupovat. Autoři studie proto doporučují ve výchově k občanství kombinovat širokou škálu rozličných forem a metod výuky, mezi něž řadí právě i participaci dětí na životě školy.

Jak by se takové formy a metody měly realizovat, aby probíhaly skutečně kvalitně, je předmětem zkoumání řady odborníků. Na základě toho někteří definovali kritéria kvalitní výuky. Už na počátku 20. století vyjadřoval Dewey (2011) názor, že dobré metody výuky se vyznačují tím, že započítávají svět v jeho současné podobě, nesnaží se jen o reprodukci minulosti, ale rozvíjejí schopnost jedince aktivně utvářet budoucnost, otevírají jeho mysl novým náhledům, vzbuzují zájem, umožňují mu samostatně přemýšlet a řešit problémy a vedou jej k přijetí odpovědnosti za jeho rozhodnutí. Tento pohled koresponduje se soudobým náhledem, který reprezentují například závěry organizace Citizenship foundation, britské nadace zabývající se podporou občanského vzdělávání, podle které nejúspěšnější příklady výuky výchovy k občanství zasahují do všech oblastí života školy, a vyznačují se tak následujícími charakteristikami: lekce vedou děti k aktivnímu zapojení a důraz je kladen na učení se z vlastních zkušeností; výuka je interaktivní, využívány jsou diskuse a debaty; týká se relevantních témat a zaměřuje se na situace, které mladí lidé v každodenním životě zažívají; vede žáky ke kritickému myšlení a samostatnému uvažování, ale také ke spolupráci (zahrnuje práci ve skupinách a kooperativní učení); a v neposlední řadě je kvalitní výuka výchovy k občanství participativní, a tedy dává žákům prostor vyjadřovat se v otázkách jejich učení (European, 2017). I v těchto doporučeních můžeme pozorovat akcentaci zapojení žáků do dění ve škole, a tedy jistý důraz na propojení výchovy k občanství s participací žáků.

Uvedené charakteristiky naznačují, že výchovu k občanství je užitečné realizovat nejen v rámci výuky samostatného předmětu, ale také ve výuce dalších předmětů

a celkově jí může být prostoupen duch celé školy, způsob, jakým se zde komunikuje a jakým jsou názory žáků brány v potaz. To potvrzují i závěry Biesty (2011), který poukázal na zjištění, podle kterých mladí lidé ani po deseti letech od zavedení občanské výchovy do povinného kurikula ve Velké Británii (v roce 1988) nevykazovali dostatečné znalosti a porozumění této oblasti. Podle Biesty se mladí lidé mají občanské dovednosti učit ještě jinak, pomocí jejich zapojení do souvislostí a postupů, které utvářejí jejich každodenní životy ve škole na všech stupních i ve společnosti jako celku. Je podle něj důležité žákům umožnit formovat prostředí školy tak, aby měli vliv na to, co se ve školním životě děje. Přístup, který prostupuje fungováním celé školy, doporučují uplatňovat i další autoři (například European, 2017). Takový přístup se podle Hargreavesové (2008) vyznačuje tím, že dané vzdělávací cíle nejsou zohledněny pouze v kurikulu, ale prostupují životem celé školy, tedy tím, jak jsou nastavené procesy a řízení, jak je zahrnuta komunita a na co se zaměřuje dlouhodobé plánování. Takový přístup tak vyžaduje aktivní a participativní učení a zapojení žáků i učitelů.

Ke stejnému závěru došli i Kerr et al. (2004). V rozvoji výchovy k občanství jsou dle jejich zjištění nejúspěšnější školy, kde existuje sdílená představa nejen o tom, co je výchova k občanství, ale také o tom, že její rozvíjení by se mělo odehrávat jak v rámci kurikula, tak i formou aktivního občanství ve škole a v širší komunitě. V takových školách vedení vyjadřuje podporu pro zapojení všech do plánování a vládnou zde pozitivní vztahy (mezi učiteli, učiteli a žáky, školou a širší komunitou). Výchova k občanství zde má stejnou důležitost jako jiné obory, a je proto věnován dostatek času i prostředků na její realizaci i na proškolení pedagogů, kteří pak v této činnosti netápour, ale cítí se v ní sebevědomě. V těchto školách najdeme rozličné struktury a iniciativy, které umožňují žákům aktivní zapojení, jako jsou třídní a školní parlamenty, programy vrstevnické mediace a extrakurikulární aktivity, které jsou založené na důvěře, respektu a dialogu (Kerr et al., 2004). Důležitost extrakurikulárních aktivit (ekologické, sportovní či umělecké aktivity, mezinárodní síťování, dobrovolná práce nebo participace na společenském či politickém životě) vyzdvihuje i studie evropské výzkumné sítě Eurydice (European, 2017). Kruciólní je zde to, že nezávisí na předepsaných vzdělávacích cílech stanovených vládními dokumenty, a dávají tak žákům možnost řídit tyto aktivity samostatně.

Demokratickou organizaci života školy vnímají jako klíčový faktor ve výchově k občanství také další autoři. Print et al. (2002) výchovu k občanství rozdělují na tu, která se odehrává ve třídě a která mimo ni. Výchova k občanství mimo třídu znamená, že studenti ovlivňují svůj každodenní život prostřednictvím spolupráce se školou, učiteli, žákovským parlamentem a podobně. Výchova k občanství ve třídě pak zahrnuje nejen porozumění demokracii, ale také demokratický model učení, kde studenti mohou ovlivňovat předmět výuky i učební metody (ibid.).

Je velkou otázkou, do jaké míry reflektují evropské školy výše uvedená doporučení odborníků. Dle posledních zjištění evropské výzkumné sítě Eurydice (European, 2017) je výchova k občanství v evropských státech organizována třemi způsoby: jako průřezové téma (vzdělávací cíle jsou prostoupeny celým vzdělávacím programem a odpovědnost za jejich realizaci nesou všichni pedagogové), jako samostatný předmět, nebo je integrována do různých předmětů (vzdělávací cíle jsou nejčastěji zahrnuty v humanitních a společenskovedních předmětech). Tato zjištění však již nehovoří o celkovém přístupu učitelů a vedení školy vůči žákům, nevypovídají o tom, jakými způsoby vedení školy reaguje na názory vyjadřované žáky, či jakými způsoby žáky v jejich vyjadřování podporuje (například zřízení žákovského parlamentu je v českých školách mnohdy součástí školních vzdělávacích programů, přestože formálně probíhají zasedání parlamentu ve volném čase žáků, tedy nad rámec výuky). Opomenuta je v tomto výčtu také tzv. výchova k občanství prostřednictvím tzv. speciálních událostí,²¹ na kterou poukazují Kerr et al. (2004) ve své studii realizované na britských školách. Z výše uvedených zjištění evropské výzkumné sítě Eurydice bychom mohli vyvodit, že v praxi škol výchova k občanství není pojímána zcela komplexně, jako otázka života celé školy, a její realizace na úrovni kultury je značně podhodnocena. Takové tvrzení by však bylo třeba ověřit. Je totiž pravděpodobné, že k těmto aktivitám v evropských školách běžně dochází, avšak nejsou běžně vnímány a oficiálně vykazovány jako způsoby výchovy k občanství.

Na základě výše popsaného můžeme pozorovat, že účinná výchova k občanství by dle odborné veřejnosti měla nabývat mnoha podob a její kvalita závisí nejen na

²¹ Například „Týden občanství“, což může představovat celoškolský projekt, do kterého se zapojují žáci ze všech tříd v rámci různých předmětů.

podmínkách samotné výuky v hodinách, nýbrž také na celkovém fungování školy. Její kvalitu tak ovlivňují jak faktory týkající se struktury (např. zavedení určitých předmětů, existence iniciativ umožňujících aktivitu žáků, dostatek času i prostředků na proškolení pedagogů), tak i kultura školy (jako jsou vztahy v rámci školy i v rámci širší komunity, sdílená vize ohledně vzdělávacích cílů, podoby komunikace mezi žáky a učiteli). Dát žákům možnost vyjadřovat se k tomu, co se ve škole děje, a život školy ovlivňovat, jedním slovem participovat, se tak jeví být klíčovou součástí kvalitní výchovy k demokratickému občanství.

Z výše uvedeného je patrné, že participace žáků je jedním z aspektů, které odborníci vnímají jako významnou součást výchovy k demokratickému občanství. Je něčím, co žákům umožňuje nabývat kompetence pro demokratickou kulturu, které uplatní jakožto občané státu. Posiluje jejich ochotu a schopnost zapojit se do veřejného života. Avšak vzhledem k tomu, že vyžaduje, aby jejímu praktikování byla nakloněna i kultura školy, jedná se o formu práce, kterou nelze zavést jednoduše určitým nařízením, nýbrž je třeba, aby se na jejím rozvoji shodli všichni aktéři, kterých se týká. Dříve než se podíváme na kulturní aspekt života školy, zaměříme se ještě blíže na fenomén participace žáků jako takový. Aby byl tento koncept srozumitelnější, zaměřuji se v následující části nejen na jeho definování a na popis jeho konkrétních podob ve školách či na jeho vliv na žáky, ale také na jeho historii a na důvody současného vysokého zájmu o něj.

3. PARTICIPACE ŽÁKŮ JAKO SOUČÁST VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

*„Demokracie je víc než forma vlády,
je to především způsob žití pospolu,
sdílená komunikovaná zkušenost.“*

John Dewey²²

V této kapitole se věnuji stěžejnímu konceptu celé práce, participaci žáků. Vedle odpovědí na otázky týkající se historie participace se budu soustředit zejména na současné poznatky o ní. Nejprve se tak podíváme na to, odkud se koncept participace žáků vzal a z jakých důvodů je v současné době odborníky ve vzdělávání považován za důležité téma. Následně se zaměřím na to, co přesně participace představuje, tedy jednak jak je definována, jednak podle čeho můžeme posoudit, zda určitá konkrétní aktivita žáků skutečně představuje participaci či zda se tak jen na první pohled jeví (představím zde tak jisté analytické nástroje, které vzdělavatelům pomáhají posuzovat kvalitu participace). Popíši také, jak konkrétně může participace ve školách probíhat, tedy jakým tématům se žáci věnují, jakých forem může participace nabývat a jaké metody mohou učitelé používat pro její rozvoj. Budu se věnovat i tomu, jaký vliv na žáky dle dostupných výzkumů má a jaká jsou úskalí její realizace. Co se týče výzkumu, nabídnu i přehled dostupných studií, aby si čtenář udělal obrázek o tom, jakým tématům spojeným s participací se výzkumníci nejčastěji věnují a jaké oblasti výzkumu naopak zůstávají opomíjeny. V závěrečné části této kapitoly nastíním situaci českých škol, a tedy pojednám o stavu participace v České republice i o podpoře, kterou vzdělávací systém školám vytváří.

3.1 HISTORIE KONCEPTU PARTICIPACE ŽÁKŮ

Participace dětí není fenoménem 20. století. Jak konstatovala Adamcová (2002), se snahami zapojit žáky do správy školy se můžeme setkat již v době antiky a následně

²² Dewey, 2011: 50, přeloženo autorkou.

také ve středověku. Počátek 20. století však přinesl novou vlnu zájmu v podobě pedagogického reformismu (ibid.). V roce 1916 například publikoval John Dewey přelomovou knihu *Democracy and Education* (Dewey, 2011); v roce 1921 založil T. S. Neil revoluční demokratickou školu *Summerhill*, na jejíž správě se žáci podílejí dodnes (Dürr, 2005). Od 60. let 20. století se tématem zabývaly mnohé mezinárodní instituce jako například Rada Evropy, UNICEF, OSN a další (Redlichová, 2006). Vznikaly také první výzkumy o významu participace žáků v oblasti reformy školy, které však v této době ještě byly vnímány poněkud kontroverzně (Rudduck, Flutter, 2000). Jako mezník pro rozvoj participace ve školách mnozí výzkumníci vnímají až Úmluvu o právech dítěte z roku 1989 (srov. Rudduck, Flutter, 2000; Adamcová, 2002; Dürr, 2005; Hulme et al, 2011; Magerová, Nowak, 2012, a další), kde je zakotveno právo dětí vyjadřovat se k otázkám, které se jich týkají (Úmluva, 1991). Podle autorů Rudducka a Fluttera (2000) byla Úmluva o právech dítěte ve vzdělávání spíše opomíjena, sloužila však jako významný legitimizační prvek. Kdo ji rozvíjet chtěl, měl se nyní o co opřít. Největší příležitost k rozvoji participace však podle těchto autorů představovalo hnutí za zvyšování kvality škol v 90. letech 20. století, když žáci začali být vnímáni jako důležitý zdroj informací ohledně toho, jak děti školu vnímají a co by podle nich jejich vzdělávání zlepšilo. Tímto poukazem se plynule přesouváme do současnosti. Zájem o participaci v několika posledních desetiletích opět významně narostl. Jaké k tomu vedly důvody?

Lodgeová (2005) přehledně shrnula šest aspektů moderní doby, které v posledních desetiletích přispívají ke zvýšenému zájmu o participaci žáků (srov. též Howardová et al., 2002; Redlichová, 2006; Huddleston, 2007; Vidláková, 2011; Magerová, Nowak, 2012). První důvod představuje *změna pohledu na dětství*. To bylo běžně vnímáno jako jakási příprava na dospělost. Děti byly vnímány jako nekompetentní k tomu, aby hrály aktivní roli v utváření svého života. Nyní se tento pohled proměňuje a objevují se názory, které postojům dětí přikládají větší váhu. S proměnou pohledu na dětství úzce souvisí druhý důvod v podobě *přiznání lidských práv dětem*. To se zhmotnilo zejména v přijetí výše zmíněné Úmluvy o právech dítěte, jednoho ze stěžejních dokumentů, které poukazují na nutnost zabezpečení jistých podmínek pro kvalitní život dětí. Úmluva mimo jiné akcentuje právo dítěte na vyjádření vlastního názoru na vše, co se jej týká, a zdůrazňuje, že názory dětí mají být brány vážně. Zatřetí autorka

poukazuje na probíhající proces *demokratizace škol*, který v podstatě rozšiřuje předchozí argument do prostředí školy a realizuje se zejména v podobě možnosti participovat v životě i v prostředí školy. Participace žáků však není jen důsledkem požadavku, aby školy byly demokratické. Je současně i nástrojem *občanského vzdělávání*, což Lodgeová zařadila jako čtvrtý důvod jejího rozvoje. Výzkumy totiž ukazují, že mladí lidé mají nízkou volební účast a nízký zájem o vstupování do politických stran,²³ a vzdělavatelé očekávají, že participace pomůže zájem mladých lidí o angažovanost v politických aktivitách zvýšit. Pátý důvod autorka označuje jako *konzumerismus*, a poukazuje tak na situaci, kdy poskytování vzdělání začíná být vedle jiného vnímáno jako poskytování služby státu občanům. Žáci jsou pak vnímáni jako konzumenti, kteří mají mít možnost hovořit do toho, jak má poskytovaná služba vypadat.²⁴ Posledním, avšak nikoli marginálním důvodem je zájem o *zvvyšování kvality škol*, jak již bylo uvedeno výše. Zejména v posledních třiceti letech se výzkumníci a vzdělavatelé začali více zabývat tím, co si žáci o škole myslí, neboť poskytují cenné vhledy potřebné pro zlepšování škol.

Dimenzi společenskou přidávají Oser a Veugelers (2008), když hovoří o tom, že „být zapojen“ znamená stávat se lidskou bytostí prostřednictvím aktivit, které člověk dělá pro druhé a které jej spojují se společností jako celkem. Na podobný důvod, proč ve školách participaci rozvíjet, odkazuje nepřímo Helus (2001). Hovoří o nutnosti zaměřit vzdělávání nejen na rozvoj žáků směrem k naplňování výzev vzdělanostních ekonomik, kde je hlavním cílem výchova konkurenceschopných pracovníků a kde žáci zpracovávají předem zadané úkoly, nýbrž je třeba vzít v úvahu také tzv. *antropologický rozměr vzdělávání*, tedy „*oblast lidského bytí, které se ptá po sobě samém na své životní cestě*“ (Helus, 2001: 28). Takové vzdělávání akcentuje podle autora filozofickou reflexi, náboženskou rozjímání, uměleckou vnímavost, ekologické cítění, pokoru před krásou a vztah k pravdě. Při takových činnostech nemůže mít učitel přesně připravený program toho, jaké znalosti chce žáky naučit, neboť takové

²³ Autorka referuje o situaci ve Velké Británii, avšak podobný problém pojmenovaly i výzkumy zaměřené na mladé lidi v České republice, když popsaly, že mladí lidé mají nízkou důvěru v to, že mohou nějakým způsobem ovlivnit řešení problémů, které kolem sebe pozorují (Jeden, 2017).

²⁴ Tento názor není ojedinělý, například autoři Rudduck a Flutter (2000) poukazují na to, že v době konzumu je překvapivé, že žáky nebereme jako konzumenty, které bychom měli konzultovat.

formy práce nemohou probíhat vně niterného dialogu (srov. též Hogenová, 2018). Zapojení žáků do tvorby obsahu výuky je pak neoddělitelnou součástí takové práce. Školní vzdělávání se s tímto poukazem stává nejen přípravou na budoucí profesní uplatnění, ale zejména prostředkem, kterak rozvíjet lidskost.

Pokud se podíváme na jednotlivé důvody zvýšeného zájmu o participaci prizmatem dichotomie struktura – kultura, můžeme pozorovat, že většina z nich souvisí zejména s proměnou kultury, s proměnou náhledu na to, jakou váhu máme názoru dětí přikládat, kdo se má podílet na řízení školy, zda máme vnímat žáka jako disciplinovaného podřízeného, nebo jako klienta, kterému škola poskytuje nějakou službu. Tento nový pohled postupně utvářený ve sféře kultury se teprve propisuje do strukturních opatření zhmotněných například vznikem Úmluvy o právech dítěte, úpravou kurikulárních dokumentů jednotlivých států nebo změnou interních dokumentů jednotlivých škol. Zdá se, že proměna kultury udává tón tomu, co se bude dít na úrovni strukturních opatření. Opačný proces by nebyl možný, a to hned ze dvou důvodů. Jednak změna na úrovni kultury teprve vyvolala jakousi poptávku po strukturních změnách, bez ní by nebyl důvod, aby proběhly. Vedle toho by takové změny nebylo možné úspěšně realizovat, protože pokud takto zásadní proměně není nakloněné vnímání a chápání aktérů, kterých se týká, opatření by pravděpodobně zůstala jen „na papíře“, avšak jejich praktická realizace by pokulhávala.

Při čtení o důvodech rozvoje participace si můžeme klást otázku, z čeho autoři vyvozují, že participace má na žáky skutečně významný vliv v oblasti vzdělávání. Bylo by proto na místě zde prezentovat i konkrétní závěry z výzkumů, které tento vliv mapovaly. Tomuto tématu se však budu věnovat až níže. Nejdřív totiž považuji za důležité seznámit čtenáře se samotným konceptem participace a ukázat, co jej definuje a jak může ve školách probíhat. Následující dvě podkapitoly tak zavedou čtenáře do prostředí škol a pomohou mu utvořit si představu o tom, jak vlastně participace žáků probíhá.

3.2 DEFINOVÁNÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ

Participace žáků úzce souvisí s konceptem participace dětí, je vlastně jejím praktikováním na poli školy. V této části se podíváme na to, jak odborná veřejnost participaci dětí či žáků definuje a podle čeho hodnotí její kvalitu. Zaměříme se i na to, v jakých oblastech života školy může participace žáků probíhat a jakým otázkám se žáci ve školách věnují. Závěrem této podkapitoly nabídnu definici participace tak, jak jsem ji operacionalizovala pro účely svého výzkumného šetření.

PARTICIPACE ŽÁKŮ V ODBORNÉ LITERATUŘE

Dürr (2005) na základě studia participace v evropských školách poukázal na to, že zde najdeme širokou škálu činností, které do této oblasti spadají. Ani samotné spojení *žakovská participace* není v odborné literatuře jednoznačně definováno, různí autoři s ní spojují různé aspekty toho, že jsou žáci nějakým způsobem aktivní. Širokou škálu pohledů na participaci odhalují následující odstavce, přičemž by se dalo říci, že jednotlivé definice si až protiřečí.

Někteří autoři ji vnímají jako účast žáků na různých školních aktivitách, a participace tak v tomto pojetí zahrnuje i prostou účast žáků na školních událostech (např. John-Akinola, Nic-Gabhainn, 2014). Jiní akcentují, že pro plnou participaci nestačí být pouze přítomen, žáci musí být do dané aktivity skutečně zapojeni²⁵ (např. Niia et al., 2015). Většina autorů však poukazuje na to, že podmínkou participace žáků je zapojení dětí do procesu rozhodování o otázkách, které se jejich života týkají (např. Knock, 1970;²⁶ Flutter, 2007; Hart, 1992; Shier, 2001; Dürr, 2005). Zejména v poslední době však autoři odborných studií i strategické politické dokumenty v definici participace zohledňují i to, zda mají žáci

²⁵ V originále: *involved/engaged*.

²⁶ Knock hovořil o smysluplné participaci studentů na univerzitě jakožto o zahrnutí studentů do procesu rozhodování o kurikulárních, extrakurikulárních a politických otázkách.

pro takový vstup do rozhodování vhodné podmínky²⁷ a zda jsou jejich názory skutečně brány v potaz (např. Shier, 2001; Flutter, 2007;²⁸ Committee, 2012;²⁹ Magerová, Nowak, 2012³⁰).

O participaci žáků se někdy hovoří také v souvislosti s *angažovaností žáka na výukové komunikaci* (např. Šed'ová, Švaříček, 2010). V tomto směru participaci definuje i Pedagogický slovník, kde mimo jiné stojí, že participace žáků je: „*charakteristika vyjadřující aktivní účast žáků v procesu výuky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 188).³¹ Taková forma participace vypovídá například o tom, v jaké míře žáci v hodině promlouvají (Šed'ová, Sedláček, 2015), případně jak často žáci plní úkoly zadané učitelem a dávají pozor ve výuce (Šed'ová, Švaříček, 2010).³² Pokud však vezmeme v úvahu, že participace zahrnuje možnost dětí ovlivnit děje ve škole, můžeme o skutečné participaci ve výuce hovořit spíše ve smyslu tzv. *konzultování žáků učiteli*, které se vyznačuje aktivním dotazováním učitelů ohledně toho, co se žákům na výuce líbí a co by navrhovali změnit, které je pak skutečně provázeno reálnou změnou výuky (Braggová, 2007; Rudduck, 2007). Aktivní účast žáků v procesu výuky, jak ji definuje Pedagogický slovník výše, tak vypovídá spíš o tom, že se žáci mohou ve výuce

²⁷ Mayová (2005) naopak upozorňuje, že o participaci žáků hovoří výzkumníci i vzdělavatelé zejména s ohledem na to, že k ní dospělí vytvářejí žákům podmínky, umožňují ji. Autorka vyzdvihuje vůli žáků, když upozorňuje, že záleží také na nich, neboť právě žáci se rozhodují, zda budou participovat.

²⁸ Participace žáků: „*termín, který zahrnuje strategie, které žákům nabízejí příležitosti k aktivnímu zapojení do rozhodování v jejich škole*“ (Flutter, 2007: 344, přeloženo autorkou).

²⁹ „[...]‘*participace*‘ znamená, že jednotlivci a skupiny jednotlivců mají právo, prostředky, prostor, příležitost a, pokud nutno, podporu svobodně vyjadřovat své názory, být slyšeni a přispívat k rozhodování o záležitostech, které se jich týkají, přičemž jejich názory jsou brány v potaz s ohledem na jejich věk a zralost“²⁹ (Committee, 2012: příloha Sekce I, přeloženo autorkou).

³⁰ Participace žáků představuje „*zahrnutí žáků do procesů kolektivního rozhodování na úrovni školy a třídy, které zahrnují dialog mezi žáky a ostatními lidmi, kteří se na rozhodování podílejí*“ (Magerová, Nowak, 2012: 40, přeloženo autorkou). Autoři přitom dále v textu zdůrazňují, že definice zahrnuje jen situace, kdy mají žáci skutečný vliv na učiněná rozhodnutí, nespádají sem tedy situace, kdy jsou žáci u rozhodnutí přítomni, účastni. Jako participaci také nevnímají situace, kdy jsou žáci dotazováni, nebo se nějak podílejí na činnostech, například při sportu nebo hudbě.

³¹ Autoři přitom doplňují, že: „*V některých zemích žáci participují na rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a pravidlech života školy*“ (ibid.).

³² V zahraniční literatuře se v tomto kontextu setkáváme se spojením *class participation* (Fassinger, 1995) nebo také *pupil participation* (Hammersley, 1974).

nějak projevovat, než o tom, že by zde participovali, ve smyslu reálně ovlivňovali, jak bude výuka probíhat či jakým tématům se bude věnovat.

V souvislosti s participací se od 90. let 20. století objevuje v zahraniční literatuře stále častěji také pojem „hlas žáků“ (Vidláková, 2011). Jak poukazuje uvedená autorka, s pojmem participace žáků úzce souvisí, avšak taktéž není jednotně definován, a proto pro některé autory splývá s pojmem participace; jiní jej vnímají jako součást konzultování učitelů s žáky, kdy dospělí vyjadřují aktivní zájem o názory žáků;³³ a nakonec je zde skupina autorů, kteří jej chápou jako součást širšího konceptu participace. K tomu se přiklání i Vidláková (2011), podle které pojem vyjadřuje komunikační aktivity žáků, nikoli již to, zda jejich názory dospělí ve svém rozhodnutí nějak zohlední.³⁴ Budeme-li rozumět *hlasu žáků* v souladu s Vidlákovou, můžeme konstatovat, že předkládaná disertační práce se specificky tímto konceptem nezabývá a pojednává o obecnějším konceptu participace žáků.

Jak je patrné z uvedeného přehledu, participace žáků pro různé autory představuje různou míru zapojení dětí do dění ve škole. Pro některé je dostačující, když jsou žáci jakkoli aktivní, pro jiné je stěžejní, zda mohou svou aktivitou reálně něco ovlivnit a případně ještě, zda jim k tomu jsou vytvořeny vhodné podmínky. Ještě o něco podrobnější vhled do problematiky participace žáků a dětí a možnost přesnějšího uchopení konceptu poskytují různé pokusy o její členění. Na přehled modelů klasifikujících participaci dětí se zaměřím v následující části.

³³ Například autoři López, Rada a Linare (2016) chtěli ve své studii prokázat, že nízký věk není překážkou pro zapojení dětí do života školy. Konzultování, které je podle nich součástí konceptu participace, může probíhat i tak, že učitelé na základě pozorování dvouletých dětí na školní zahradě vyhodnotili, jaké herní prvky by děti chtěly na zahradě mít. Takové pojetí participace je v rozporu s participací, jak ji pojímá Hart (1992), kde varuje před situacemi, kdy dospělí od dětí sbírají informace a následně s nimi nakládají netransparentně.

³⁴ Hlas žáků definuje jako: „...komunikační iniciativy a aktivity žáků, při nichž se žáci vyjadřují k různým záležitostem školního života s očekáváním, že jim dospělí ve škole budou naslouchat a reagovat na jejich sdělení“ (Vidláková, 2011: 64).

KLASIFIKACE PARTICIPACE DĚTÍ

V průběhu posledních třiceti let bylo za účelem posouzení kvality participace dětí vytvořeno několik rozličných klasifikací. Zaměřují se na participaci dětí a mládeže obecně, avšak v prostředí školy je lze velmi dobře uplatnit. Nejznámější a dosud stále využívaný je „Participační žebřík“ Rogera Harta (1992), jenž si metaforu žebříku vypůjčil z modelu participace občanů dle Arnsteinové (1969), kategorie jsou však značně pozměněné.

Participaci dětí rozděluje Hart do osmi úrovní dle míry, v jaké mají děti vliv na učiněná rozhodnutí. Vpravdě však spodní tři příčky autor z definice participace úplně vylučuje a uvedl je zejména proto, že vystihují četné situace, kdy mají dospělí dojem, že dětem umožňují participaci, avšak ve skutečnosti dětmi manipulují.

8. Žáci iniciují rozhodnutí a dospělí je podporují
7. Žáci samostatně iniciují a řídí vlastní projekt
6. Žáci se podílejí na rozhodování o otázkách nadnesených dospělými
5. Žáci jsou konzultováni a informováni
4. Žáci jsou vybráni dospělými, ale jsou plně informováni
3. Tokenismus
2. Dekorace
1. Manipulace

Obr. č. 1: *Žebřík participace* (Hart, 1992: 8, přeloženo a upraveno autorkou)

Podívejme se na jednotlivé stupně blíže tak, jak je autor popisuje (Hart, 1992):

1. *Manipulace*. Představuje situace, kdy jsou děti dosazeny, aby prezentovaly určité stanovisko, které však nereprezentuje jejich autentické názory (například když vyfotíme předškolní děti s agitačními plakáty zaměřenými na sociální politiku týkající se dětí). Patří sem ale i situace, kdy od dětí získáme jejich názory, a proces, jakým s nimi naložíme, není transparentní (například když žáci mají nakreslit ideální hřiště, obrázky jsou sesbírány, ale proces rozhodování o hřišti probíhá za zavřenými dveřmi a není s dětmi konzultován).
2. *Dekorace*. Popisuje podobné situace jako v případě manipulace, rozdíl je však v tom, že zde dospělí nepředstírají, že žáci prezentují své názory. Děti se nijak nepodílí na organizování události a slouží spíše jako obcerstvující doplnění programu akce (děti například předvedou taneční vystoupení v tričkách vztahujících se k nějaké kauze).
3. *Tokenismus*. Představuje situace, kdy je dětem formálně dán prostor, aby vyjádřily svůj pohled, avšak ve skutečnosti mají jen malou, nebo dokonce žádnou příležitost formulovat své vlastní názory a spíše prezentují názory dle zadání dospělých organizátorů. Často se tak děje, když chtějí dospělí bojovat za něco, co je podle nich v nejlepším zájmu dětí (například když jsou děti součástí panelu na konferenci: výmluvné děti jsou pečlivě vybrané dospělými, přičemž na diskusi nebyly řádně připraveny a neměly možnost konzultovat prezentované názory se svými vrstevníky).
4. *Žáci jsou vybráni dospělými, ale jsou plně informováni*. Představuje situace, kdy děti sice nemají vliv na průběh událostí, avšak účastní se jich plně informované. Rozumí záměrům daného projektu nebo události. Vědí, kdo rozhodl o jejich účasti a z jakých důvodů. Účastní se projektu dobrovolně poté, co jim bylo vysvětleno, o co se jedná. Jejich role je smysluplná, přestože zde nejsou proto, aby reprezentovaly něčí názory (příkladem může být taktéž účast dětí na konferenci, přičemž musí být splněny výše uvedené podmínky).
5. *Žáci jsou konzultováni a informováni*. Představuje situace, kdy je celý projekt organizován dospělými, avšak děti rozumí tomu, co a jak se děje, a jejich názory jsou brány vážně (příkladem je marketingový průzkum televizních programů, kdy je dětem představen určitý pořad, na který vysloví názor, na základě jejich názoru

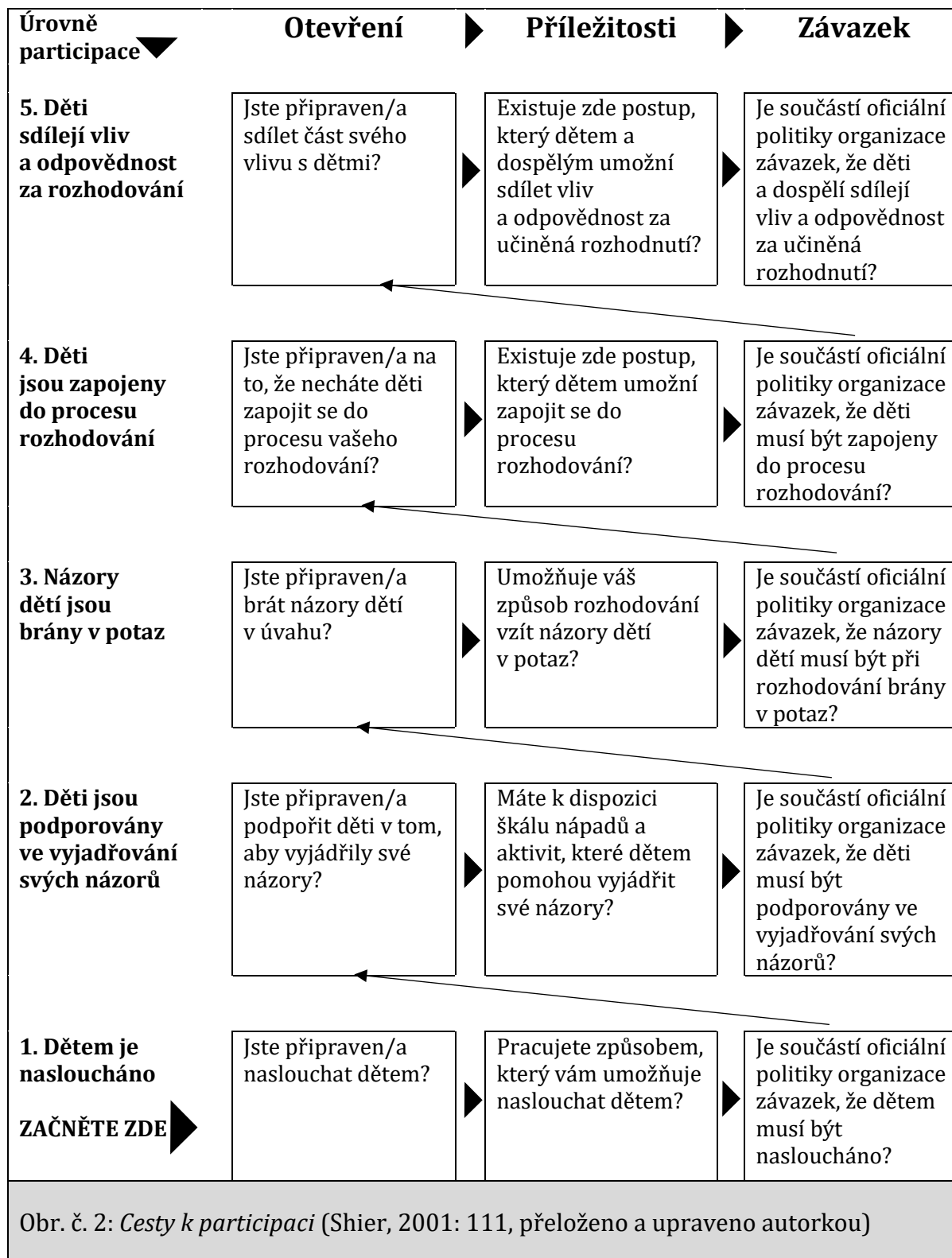
je pořad upraven, následně je jim představen v nové verzi, opět za účelem zjištění jejich názoru).

6. *Žáci se podílejí na rozhodování o otázkách nadnesených dospělými.* Představuje skutečnou participaci. Přestože je aktivita iniciována dospělými, děti mají skutečný vliv na učiněná rozhodnutí (může se jednat o komunitní projekt zaměřený na výzdobu určitého prostoru).
7. *Žáci samostatně iniciují a řídí vlastní projekt.* Představuje situaci, kdy žáci realizují vlastní projekt, do kterého dospělí nevstupují. Takové situace jsou poměrně vzácné, neboť dospělí mají tendenci se vždy nějak zapojit (dobrým příkladem je situace základní školy ve Vermontu, v jejímž okolí děti mladší osmi let vybudovaly systém hrází a splavů, přičemž dospělí byli dle Harta „natolik osvícení“, aby pochopili, že je pro děti přínosné, aby do jejich aktivity vůbec nezasahovali).
8. *Žáci iniciují rozhodnutí a dospělí je podporují.* Jedná se o situace, kdy děti iniciují nějaký projekt dle svého zájmu a dospělí je podpoří (příkladem je situace z jedné střední školy v Brazílii, kdy si žáci všimli, že řada dívek musí opustit školu předčasně kvůli nechtěnému otěhotnění; na situaci zareagovali natočením vlastní videoreportáže, kde dívky prezentovaly, jak se cítí).

Kritice tento model podrobil Treseder (1997), když poukázal na to, že vyšším příčkám uvedeného žebříčku je automaticky přisuzována vyšší hodnota, což však neodpovídá realitě. Na tento problém přitom upozornil sám Hart (1997), když zdůraznil, že jednotlivé stupně nemají vzbuzovat v dospělých pocit, že žáci mají participovat pouze na nejvyšších příčkách. Cílem podle autora modelu spíše je, aby dospělí vytvářeli žákům takové podmínky, aby děti mohly participovat na jakékoli úrovni, kterou si samy zvolí. Treseder nicméně přinesl kruhový model, který koresponduje s posledními pěti příčkami Hartova modelu (tedy příčkami 4 – 8), avšak je zde zcela zrušena hierarchie, což učitelům psychologicky umožňuje větší svobodu ve výběru způsobu zapojení žáků, neboť žádný ze způsobů nepůsobí nadřazeně. Za zmínku však také stojí, že právě zahrnutí spodních tří stupňů v Hartově modelu, tedy tzv. „ne-participace“, je velkou výhodou této klasifikace. Jak poukázal Shier (2001), pracovníkům ve školství totiž umožňuje snáze odhalovat a posléze odstraňovat ty

formy práce s žáky, které jako participace působí, avšak ve skutečnosti participací nejsou.

V kontextu pedagogické praxe se však jeví jako velmi užitečný právě také model participace dětí dle Shiera (2001). Jedná se o dvoudimenzionální model, který vedle míry zapojení žáků do rozhodování bere v úvahu také připravenost dospělých k tomu, aby děti v tomto zapojení skutečně podpořili. První dimenzi modelu „Cesty k participaci“ tvoří následujících pět úrovní participace: 1. *dětem je nasloucháno*, 2. *děti jsou podporovány ve vyjadřování svých názorů*, 3. *názory dětí jsou brány v potaz*, 4. *děti jsou zapojeny do procesu rozhodování*, 5. *děti sdílejí vliv a odpovědnost za rozhodování*. Druhou dimenzi představuje míra závazku zaměstnance či organizace k tomu dětem určitou míru participace umožnit. První stupeň představuje tzv. *otevření*, tedy rozhodnutí jednotlivce nebo organizace, že žákům bude umožňovat podílet se na rozhodování. Takové rozhodnutí však ještě nemá žádné implikace pro praxi. Druhý stupeň označil autor jako *příležitosti*, jež popisuje jako vytvoření podmínek, ve kterých je možné toto rozhodnutí uvádět do praxe. Zahrnuje zdroje včetně času pracovníků, dovednosti a znalosti pracovníků či zavedení nových postupů do každodenní reality organizace. Nejvyšší stupeň tvoří tzv. *závazek*, který popisuje situaci, kdy se tento přístup stane oficiální politikou organizace s tím, že jednání v souladu s ním je závazné pro všechny zaměstnance. Aby organizace stanovila, v jaké míře participaci žákům umožňuje, může si na každé úrovni odpovědět na konkrétní otázku. Otázky jsou uvedeny v modelu níže.



Praktičnost tohoto modelu spatřuji v několika ohledech. Jednak jsou otázky mířeny na jednotlivce. Každý si tak může individuálně vyhodnotit, v jaké míře je momentálně

schopen participaci dětí podpořit. Současně však model jednoznačně vede organizaci jako celek k vytvoření podmínek, ve kterých je participace dětí možná. Model tak umožňuje jednoduše identifikovat, kde právě stojí bariéry pro rozvoj participace, zda je to na úrovni osobního postoje zaměstnanců, jejich znalostí a dovedností se s danou situací vypořádat, nebo na úrovni politiky dané organizace. Přirozeně nemůžeme počítat s tím, že by si na všechny otázky odpověděli všichni zaměstnanci stejně, nicméně analýza pomocí tohoto modelu umožní vedení organizace vidět, na jaké oblasti se má ve své snaze o podporu participace dětí zaměřit, zda na změnu náhledu pracovníků, jejich dovednosti, nebo strategické dokumenty organizace.

Jak bylo řečeno výše, vznikla i řada dalších klasifikací participace, které jsou rovněž založeny zejména na tom, do jaké míry se žáci na rozhodování skutečně podílejí (např. Holdsworth, 2000;³⁵ Dürr, 2005³⁶), případně do jaké míry se žáci podílejí na zlepšování školy (např. Lodgeová, 2005). Uvedeným dvěma modelům jsem se však věnovala podrobněji, jednak protože nám pomáhají opravdu prakticky posoudit, co je a co není participace žáků, jednak mohou být skutečně praktickou pomůckou pro pedagogy a vedoucí pracovníky škol při přemýšlení o tom, do jakých aktivit a jakým způsobem žákům umožnit vstupovat.

³⁵ Holdsworth (2000) dělí participaci do šesti stupňů: (1) ozvat se → (2) být slyšen → (3) být poslouchán → (4) být poslouchán vážně a s respektem (včetně ochoty debatovat s žáky) → (5) zahrnutí pohledu žáků do aktivit uskutečňovaných ostatními → (6) sdílené rozhodování, uskutečnění akce a reflexe této akce z pohledu žáků.

³⁶ Dürr (2005) stanovil na základě studia participace dětí v evropských školách sedm stupňů participace: 1. základní informování a pasivní přijímání rozhodnutí, 2. podíl na zdrojích nebo materiálech, 3. příspěvek prostřednictvím účasti na důležitých schůzkách a prostřednictvím vlastní práce, 4. zahrnutí do navrhování strategií a plánování programů, 5. spolupráce na realizaci projektů a programů, 6. konzultování při definování problémů a příprava podkladů pro rozhodnutí, 7. participace na rozhodování, iniciování vlastních aktivit, účast na zavádění řešení a hodnocení výsledků.

OPERACIONALIZACE PARTICIPACE ŽÁKŮ V TÉTO PRÁCI

Pro účely této práce jsem participaci definovala jakožto *možnost žáků ovlivňovat život ve škole*. Nezahrnuji do ní tedy prostou účast dětí na školních akcích, neboť tak by představovala příliš širokou škálu činností. Současně ji však neomezují výhradně na situace, kdy se žáci zapojují do tvorby pravidel školy či obsahu kurikula, což představuje spíše odvážnější formy zapojení dětí. Tato definice však zahrnuje situace, kdy je hlasu žáků reálně nasloucháno, tedy situace, kdy se na základě jejich podnětu ve skutečnosti něco stane. Pokud bychom tuto pracovní definici měli vztáhnout ke konkrétním stupňům Hartova „Žebříku participace“, pohybovali bychom se od pátého stupně výše. Pokud bychom se pokusili definici vztáhnout k Shierově modelu „Cesty k participaci“, korespondovala by definice se všemi otázkami, na které si vzdělavatelé mohou odpovědět, a zahrnovala by tak všechny uvedené stupně. Participaci jsem definovala takto široce zcela záměrně. Při dotazování respondentů pro mě bylo důležité, aby mohli hovořit o všech aktivitách, které jim v tomto kontextu přišly na mysl. Ze stejného důvodu jsem také definici vystavěla velmi stručně a jednoduše, aby v průběhu rozhovorů nebylo třeba koncept složitěji vysvětlovat.

V této části jsem se pokusila čtenáři přiblížit, jak participaci žáků můžeme chápat a jak odlišovat aktivity, které do této oblasti spadají, od těch, které naopak participaci nepředstavují, přestože tak mohou na první pohled působit. V další části se podíváme na to, jak může participace dětí probíhat v praxi školy, tedy jakými způsoby ji lze realizovat.

3.3 PODOBY PARTICIPACE ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Definují-li participaci jako možnost žáků ovlivňovat život ve škole, nabízí se celá řada činností, kterým se žáci mohou věnovat, a celá řada postupů, kterak je v takové aktivitě podněcovat. V této podkapitole se podíváme na to, jakým tématům se žáci věnují, jakých forem jejich aktivita nabývá a také jaké metody mohou učitelé využívat, aby žáky v této aktivitě podpořili.

TEMATICKÉ OBLASTI PRO PRAKTIKOVÁNÍ PARTICIPACE VE ŠKOLE

Oblasti, do kterých smí žáci ve škole zasahovat, se v jednotlivých školách liší. Volba témat, která žáci svou aktivitou ovlivňují, je na nich. Vedení školy ale zpravidla určuje, v jakých oblastech žákům bude naslouchat, respektive v jakých oblastech bude vyjádření hlasu žáků podněcovat. V některých školách se žáci angažují výhradně na poli kulturních aktivit školy (organizují různá vystoupení, soutěže či zábavné projekty), jinde se podílejí na formulování pravidel, která se stanou součástí školního žákovského řádu. Široký záběr témat dobře nastiňují dva následující výčty.

Prvním je typologie oblastí zájmu žákovské participace, kterou sestavil Karl-Heinz Dürr (2005) na základě zkoumání participace dětí v evropských školách.³⁷ Žáci se v Evropě věnují práci v těchto osmi oblastech:

- *individuální záležitosti* (situace vzešlé z artikulace individuálních zájmů a problémů určitého žáka),
- *vrstevnické záležitosti* (situace a konflikty týkající se vztahů mezi jednotlivými žáky nebo skupinami žáků),
- *záležitosti třídy* (vztahy v rámci třídy, a to vrstevnické vztahy i vztahy mezi žáky a třídním učitelem, ale také realizace třídních projektů),
- *záležitosti na úrovni školy* (vztahy mezi žáky a vedením školy, realizace celoškolských projektů, včetně oslav a péče o prostředí školy, komunikace s místní komunitou),
- *organizační záležitosti a záležitosti pracovníků školy* (situace týkající se pravidel života ve škole, vztahů s pracovníky školy, školní budovy, administrativních a dopravních problémů),
- *obsahové a metodické záležitosti* (situace týkající se obsahu výuky, učebních metod a tematických projektů),

³⁷ Jedná se o jednu ze dvou prvních celoevropských studií Rady Evropy zaměřených na implementaci projektu „Education for Democratic Citizenship“ ve vzdělávání evropských států. Autor studie poukazuje na to, že se jedná spíše o přípravnou studii, a neaspiruje na to, aby naplnil všechny akademické a teoretické standardy společenských věd. Jedná se nicméně o první dostupný přehled týkající se participace žáků v evropských školách a jako taková je studie velmi cenná. Z výše uvedeného důvodu proto z této studie čerpám inspiraci, co se týče klasifikace participace, a nepracuji s jejími závěry ohledně participace v jednotlivých státech.

- *kurikulární záležitosti a záležitosti týkající se vzdělávací politiky* (záležitosti ohledně předepsaného kurikula a jeho interpretace, volba témat a hodnocení žáků),
- *záležitosti spojené s externími aktivitami* (záležitosti týkající se vztahu školy a vnější komunity, aktivity realizované mimo školu, spolupráce školy s externími úřady a organizacemi).

Jedná se o ojedinělou snahu oblasti zájmu žákovské participace nějak klasifikovat. Jako nedostatek této typologie však vnímám, že v rámci jednoho výčtu se mísí hned několik dimenzí. Typologie konkrétně bere v úvahu jednak rozsah, ve kterém se žáci pohybují (jednotlivec, skupina, třída, škola, externí prostředí), jednak témata (potřeby jednotlivce či skupiny, vztahy, otázky týkající se výuky a kurikula, otázky týkající se fyzického prostředí školy, dopravní problémy). V některých kategoriích navíc neodkazuje na tematické oblasti jako spíše na formy žákovské participace (realizace projektu). Výsledkem je, že představíme-li si konkrétní žákovský projekt, budeme jej moci zařadit hned do několika kategorií.³⁸ Pokud například žáci uspořádají sbírku na nákup pomůcek pro handicapovaného spolužáka, pohybujeme se současně v kategoriích individuální záležitosti a záležitosti na úrovni školy. Typologie je tak užitečná zejména v tom, že ilustruje široké spektrum témat, ke kterému se žáci ve školách vyjadřují.

Fakt, že tematický záběr žákovské participace je široký, dokazuje i třídění uvedené v rámci zprávy České školní inspekce zaměřené na participaci žáků (Tematická, 2017), která se však soustředí jen na participaci realizovanou prostřednictvím žákovského parlamentu. Podle této zprávy se žáci nejčastěji zaměřují na pět oblastí:³⁹

- *zlepšování atmosféry ve škole* (žáci pořádají kulturní či sportovní události, zaměřují se na podporu dobrých vztahů na úrovni jednotlivců, tříd i školy jako celku),
- *rozvíjení vzdělání žáků* (žáci pořádají besedy, exkurze či výstavy),

³⁸ Srovnej podobnou zjednodušenou typologii dle Vidlákové (2011: 50-51), která naráží na stejný problém.

³⁹ Uvedené oblasti ilustruji vlastními příklady, pokud nebyly uvedeny přímo ve zprávě.

- *podpora charitativních projektů* (žáci uspořádají sbírku hraček pro děti z blízkého dětského domova či vybírají prostředky na podporu psího útulku),
- *proměna fyzického prostředí školy* (žáci vymalují chodbu nebo se zasadí o instalování šatních skříněk),
- *řešení aktuálních problémů, které ve škole vzniknou* (tato oblast je velmi široká a zahrnuje celou řadu témat, jako je řešení kázeňských problémů a vandalismu, řešení problémů s učiteli, projekty zaměřené na stravování ve školní jídelně atd.).

Tento výčet samozřejmě nepředstavuje precizní typologii. Nelze sem například zařadit snahy žáků zaměřené na změnu pravidel fungování školy. U položky zaměřené na rozvoj vzdělávání uvedené příklady odkazují výhradně k drobnějším žákovským projektům a zcela opomíjejí možnost vyjadřovat se k obsahu či metodám výuky a hodnocení. Důvodem absence některých oblastí je pravděpodobně fakt, že popisuje jen ty nejčastější oblasti zájmu žáků, které se vyskytují v českých školách. O zahrnutí všech oblastí tedy ani neusiluje, nicméně vhodně dokresluje Dürrovu typologii tak, aby si čtenář dovedl představit, jak širokému spektru témat se žáci věnují. Níže se podíváme ještě na to, jakým způsobem mohou žáci pracovat, tedy konkrétně jakých forem může participace žáků nabývat.

FORMY ŽÁKOVSKÉ PARTICIPACE

Stejně jako v případě tematických oblastí, kterým se žáci věnují, jsou rozmanité i podoby této práce. Žáci mohou do dění a rozhodování ve škole vstupovat v rámci předem ustavené struktury nebo nahodile dle aktuálních potřeb. Mohou tak činit v předem stanovených časech, ale i mimo ně. Aktivní může být vybraná skupina žáků, nebo všichni žáci. Své stanovisko mohou žáci prezentovat přímo nebo prostřednictvím volených zástupců. Ovlivňování školy žáky může nabývat nepřehledného množství forem. Přes tuto rozmanitost je však užitečné podívat se na to, jaké cesty žáci reálně využívají.

Níže uvádím přehled rozličných forem, jejichž prostřednictvím žáci do života školy vstupují. Hlavním kritériem uvedeného dělení je, jedná-li se o participaci v rámci formálních struktur (ty jsou pro žáky jaksí předpřipravené a děti se jen rozhodují, zda

a v jaké míře do nich aktivně vstoupí), nebo o participaci bez existence zavedené formální struktury organizovanou ad hoc. Nejčastěji jsou v odborné literatuře (srov. Dürr, 2005;⁴⁰ Magerová, Nowak, 2012; Tematická, 2017) zmiňovány tyto formy:

- participace v rámci formálních struktur:
 - třídní samospráva,
 - žákovský parlament,
 - školní parlament,
 - celoškolský sněm,
 - účast zástupců žáků v školské radě,
 - skupina zformovaná za účelem kontinuální péče o určitou oblast;
 - aktivní účast žáků v procesu výuky, konzultování;
- participace v rámci neformálních iniciativ:
 - dočasně ustavená skupina žáků realizující určitý projekt,
 - individuální úsilí jednotlivého žáka,
 - neformální aktivita jednotlivého učitele.

Nyní se na tyto formy podíváme podrobněji.

Participace v rámci formálních struktur

Třídní samospráva: Třídní samosprávy se účastní všichni žáci ve třídě (Magerová, Nowak, 2012). Organizace třídních samospráv v českých školách zpravidla sestává z toho, že děti mají určité role (předseda, zapisovatel, pokladník apod.) a v rámci těchto rolí plní určité povinnosti (péče o čistotu ve třídě, péče o peněžní záležitosti třídy, hlášení případné absence učitele apod.).⁴¹ S participací však taková činnost souvisí jen málo, neboť žáci zde zpravidla pouze plní role, které jim určilo vedení

⁴⁰ Dürr, 2005, zahrnuje mezi formy participace i tzv. *simulační hry o participaci*, kdy jsou participační a demokratické procesy zakoušeny hravým způsobem (například simulace státu s prezidentem, vládou, parlamentem, médií a podobně). Jelikož se jedná o simulaci, považují tuto formu aktivity žáků spíše za výukovou metodu. Definici participace však tato metoda neodpovídá.

⁴¹ V České republice není dostupná metodika organizace třídní samosprávy ani výzkum, který by mapoval, jak skutečně vypadá. Uvedená data vycházejí z rešerše organizačních řádů jednotlivých škol provedené autorkou.

školy v organizačním řádu školy. Reálná participace pak častěji probíhá v tzv. třídnických hodinách, které vedou třídní učitelé ve svých třídách s větší či menší pravidelností (v některých školách každý týden, někde méně často nebo vůbec). Je zde prostor na formulování toho, co se žákům ve škole líbí a co ne, na základě čehož pak žáci mohou aktivně hledat a realizovat řešení daných problémů na úrovni třídy i školy (Dubec, 2007).

Žákovský parlament:⁴² Žákovský parlament je popisován jako skupina žáků, kteří zastupují spolužáky z různých tříd jedné školy.⁴³ Tito žáci se pravidelně scházejí na zasedáních, kde se zabývají tím, co by žáci ze tříd chtěli ve škole změnit. Následně hledají cesty, jak nápady žáků uskutečnit, jednají o nich s vedením školy i dalšími pracovníky školy, a pokud je to možné, tyto nápady skutečně realizují. Své spolužáky ve třídách o své činnosti informují, sbírají od nich zpětnou vazbu a nabízejí jim možnost se do aktivit zapojit (v ideálním případě se na organizování aktivit parlamentu podílejí i žáci, kteří nejsou členy). Parlament tak představuje komunikační most mezi žáky, učiteli a vedením školy, ale také těleso, které ve škole uskutečňuje reálné změny (Hazlbauer et al., 2012; Froněk et al., 2013; Tematická, 2017). Dle České školní inspekce (Tematická, 2017) ovlivňují kvalitu parlamentu tři hlavní faktory, a sice vedení školy, koordinátor parlamentu a třídní učitelé. Vedení školy vytváří ve škole podmínky pro kvalitní fungování parlamentu. Koordinátor se s žáky schází na zasedáních a pomáhá jim jednat efektivně. Třídní učitelé jsou důležití z toho důvodu, že pomáhají přenosu informací mezi parlamentem a třídou, bez kterého by hrozilo, že činnost parlamentu nebude vycházet z podnětů žáků ve třídách, ale jen jeho členů.

Školní parlament: Jedná se o parlament, ve kterém jsou zastoupeni lidé z různých zájmových skupin ve škole (tedy i zaměstnanci školy), přičemž žáci zde mají

⁴² Terminologická poznámka: V angličtině se běžně používá pojem school/student/pupil council/parliament. V němčině Schülerrat nebo Schulparlament. Taktéž v českých školách najdeme pro tuto instituci rozmanitá označení: žákovská/studentická/školní rada/sněm/senát/parlament. Pro tuto práci volím ustálené spojení „žákovský parlament“, neboť jej užívá ucelená metodika z produkce CEDU – Centra pro demokratické učení, o.p.s., organizace, která se systematicky věnuje vzdělávání pedagogů v této oblasti (viz www.cedu.cz).

⁴³ Zastoupeny mohou být všechny třídy, třídy od určitého věku, případně jen třídy, které o zastoupení v parlamentu stojí.

reprezentanty z více věkových skupin. V porovnání s žákovskými parlamenty se jedná o poměrně ojedinělou záležitost (srov. Magerová, Nowak, 2012; Aldersonová, 2000).

Celoškolní sněm: Jedná se o instituci, se kterou se setkáme v tzv. demokratických školách, kde vedení školy podporuje vysokou míru vlivu dětí na směřování školy. Například v demokratické škole ve městě Hadera (Izrael) je hlavní autoritou, která stanovuje pravidla pro fungování školy, valné shromáždění; to probíhá každý týden a účastnit se jej mohou všichni pracovníci školy, žáci i rodiče (Hecht, 2010). Podle ředitele školy je tak při rozhodování většina hlasů v rukou žáků (ibid.).

Účast zástupců žáků ve školské radě.⁴⁴ Dle školského zákona se takto na správě školy mohou podílet zástupci zletilých žáků (Česko, 2018). V České republice se s touto formou participace setkáváme zejména u vyšších odborných škol (Tematická, 2017).

Skupina zformovaná za účelem kontinuální péče o určitou oblast: Jedná se o skupinu žáků, kteří mají zájem zabývat se dlouhodobě nějakou oblastí a školu v této oblasti zlepšovat (kulturní aktivity, péče o vztahy ve škole,⁴⁵ ekologie a další). Žáci mohou být volenými zástupci tříd, jako je tomu v případě žákovského parlamentu, nebo dobrovolníci z jedné či více tříd. Výstižným příkladem je instituce tzv. ekotýmu, se kterým se setkáme v mnohých českých školách. Tato skupina žáků se zaměřuje na to, aby se lidé ve škole chovali ohleduplně k životnímu prostředí. V ekotýmu jsou žáci vedeni mezinárodně platnou metodikou programu Eco-schools. Tato forma participace tedy nevyrůstá z nápadů a podnětů žáků, nicméně o participaci hovořit můžeme, neboť žáci se činnosti věnují ze své vlastní iniciativy a ve škole dosahují reálných změn. Dalším příkladem je školní časopis, kde se sice žáci nepodílí přímo na rozhodování, nicméně prostředí školy mohou významně ovlivnit už tím, že podněcují žáky k vyjádření svého hlasu a tento pravidelně prezentují.

Aktivní účast žáků v procesu výuky, konzultování: Participace žáků někdy bývá spojována s aktivním zapojením žáků v procesu výuky (více viz výše v podkapitole č.

⁴⁴ „Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy“ (Česko, 2018: §167, odst. 1).

⁴⁵ Braggová (2007) uvádí například programy vrstevnické podpory, jako je vzájemné učení nebo tzv. „buddy system“.

3.2), kdy pojem vypovídá o tom, jak jsou žáci v hodině aktivní. Do definice participace stanovené v této práci tyto formy zapojení dětí nespádají. V zahraniční literatuře se však v tomto kontextu setkáváme s tím, že žáci ovlivňují podobu výuky neboli jsou učiteli ohledně výuky *konzultováni*, tedy nejsou jen aktivní v procesu nastoleném učitelem, ale sami jej spoluutvářejí (např. Thiessen, Cook-Sather, 2007).

Participace v rámci neformálních iniciativ

Dočasně ustavená skupina žáků realizující určitý projekt: Jedná se o rozmanité skupiny žáků, které vznikají za účelem řešení nějakého problému nebo za účelem dosažení nějakého požadavku žáků (například uspořádání kulturní, sportovní či charitativní akce, schůzka s vedením školní jídelny za účelem zvýšení kvality stravy, řešení vandalismu ve škole atd.).

Individuální úsilí jednotlivého žáka: Není běžné, že by jeden žák organizoval rozsáhlejší projekt a zasadil se tak o změnu, která bude mít dopad na celou školu. V takových případech se zpravidla zformuje skupina žáků. Mnohdy však zavdává podnět pro širší změnu ve škole diskuse jednoho žáka s učitelem, který se dítětem zformulovaného problému či požadavku chopí a přednese jej vedení školy.

Neformální aktivita jednotlivého učitele: Třídní učitel nemusí nutně vést třídnickou hodinu nebo organizovat třídní samosprávu, aby podněcoval participaci žáků. Žáci mohou ovlivňovat život ve škole i jakoukoli formou, kterou je k tomu učitel podněcuje (diskuse, umělecké vyjádření nějakého problému a podobně).

Z výše uvedeného je patrné, že participace může nabývat široké škály rozličných forem a může se uskutečňovat v různých prostředích školy. Vztáhneme-li realizaci participace k tomu, co bylo řečeno o výchově k demokratickému občanství, můžeme pozorovat, že participace může být realizována jak v rámci předmětu zaměřeného přímo na výchovu k občanství, tak i v dalších předmětech a současně i formou průřezových témat. Nejvíce však souvisí s tím, co bylo některými odborníky pojmenováno jako „duch školy“, tedy s tím, zda jsou dospělí pracovníci školy připraveni s dětmi diskutovat a vážně jim naslouchat. Výše uvedené nás tedy opět přivádí k tomu, že realizace participace do velké míry závisí na tom, jaká kultura ve

škole vládne, jak jsou participaci nakloněni lidé, kteří s dětmi přicházejí do styku. Současně nutnou podmínku pro realizaci participace vytvářejí i opatření zavedená na úrovni struktury. Z uvedeného přehledu forem participace je patrné, že nejvíce aktivit vychází právě z formálních struktur a jen menšina aktivit vzejde z neformální iniciativy určitých žáků. Kultura školy se tak jeví být klíčová pro to, aby byli dospělí ochotni žákům naslouchat, opatření na úrovni struktury pak vedou k tomu, že se žáci snáze zapojí, neboť je pro ně snazší vstoupit do existujícího tělesa než iniciovat jakoukoli akci bez existence předem připravených podmínek. Ani předem připravené formy participace však nemusí samy o sobě představovat pro žáky dostatečnou motivaci pro to, aby se do nich aktivně zapojili (důkazem takového tvrzení je například častý postesek učitelů českých škol, že žáci vlastně nejeví zájem o to dělat něco navíc nebo se k něčemu aktivně vyjadřovat). Dospělí, kteří chtějí žáky ve vyjadřování jejich názorů a v iniciování vlastní aktivity podporovat, k tomu však mohou vedle výše uvedených forem participace využít ještě celou řadu metod práce, s jejichž pomocí žáky aktivizují. Právě na ty se zaměřuji v další části.

METODY PRO ROZVOJ PARTICIPACE ŽÁKŮ

V rámci výše uvedených forem participace i v rámci výuky či běžné komunikace s žáky mohou učitelé využívat rozličných metod, které povedou k intenzivnějšímu zapojení žáků. Poměrně obsáhlý seznam těchto metod sestavila na základě studia zahraniční i české odborné literatury Vidláková (2011: 51). Tento seznam doplňuji ještě o další zdroje (Škola, 2016; Nástroje, 2013; Hulme et al., 2011). Mezi nejčastěji zmiňované metody patří:

- diskuse, debata, beseda, projednávání, oponentura,
- skupinová práce, učení v týmech,
- hra, soutěž,
- průzkum mínění žáků (anketa, dotazník, hodina otázek a odpovědí, referování),
- nabídka možností výběru z alternativ,
- pověřování úkoly a funkcemi, volby,
- kampaně a demonstrace,

- nástěnky, možnost vystavení plakátů a infopanelů,
- kreslení obrázků (zejména u mladších žáků),
- školní rozhlas (vysílání v režii žáků),
- schránka důvěry, schránka žákovského parlamentu,
- zapojení žáků do komunitní iniciativy (místní umělecké projekty, charitativní akce apod.).

Většina z uvedených metod však vyžaduje ještě jistou dávku zkušeností a erudice na straně pedagoga, aby se s její pomocí žáci skutečně zapojili. Například v případě *diskuse* uvádějí autoři výzkumu rozvoje participace ve výuce Šed'ová a Sedláček (2015), že tato metoda představuje spíše výsledek postupu, který učitel použije, aby žáky aktivizoval. Pro její úspěšné vyvolání je však třeba využít ještě celou řadu dalších metod. Učitelům se totiž stává, že žáci ve skutečnosti interagují jen málo. Autoři výzkumu tak vysledovali několik strategií, které učitelé za účelem rozvoje různých forem diskuse, využívali:

- *kladení menšího počtu otevřených otázek* namísto kladení většího množství uzavřených otázek;
- *dostatek času na individuální přípravu* promluvy žáka,
- *hra na učitele*, kdy je nějaký žák vyzván učitelem, aby položil otázku k tématu výuky jinému žákovi a následně zhodnotil, zda spolužák odpověděl uspokojivě; cílem aktivity je hodnocení výsledků;
- *hledání významu*, kdy si každý žák k danému tématu vytvoří několik otázek a po vyzvání učitelem je klade do pléna třídy, načež žáci o tématu diskutují;
- *názorový střet*, kdy učitel žáky rozdělí do dvou skupin a každá má obhajovat jiné stanovisko, přičemž je důležité, aby téma diskuse bylo kontroverzní a žáci museli spíše hledat argumenty pro svá tvrzení než shodu mezi dvěma skupinami.

Na první pohled je patrné, že uvedený přehled metod je poměrně nesourodý. Najdeme zde metody požívané ve výuce, ale i různé školní i mimoškolní iniciativy; postupy, které mohou používat výhradně učitelé, ale i postupy, které běžně využívají žáci (například členové žákovského parlamentu, aby zapojili spolužáky). Ilustruje však reálnou situaci ve školách. Způsobů zapojení žáků je nepřehledné množství a záleží jen na učitelích a dětech, jaké cesty zvolí. Z toho důvodu také podobný seznam

nikdy nemůže být kompletní. Poukazuje však na to, o jak komplikovanou činnost se jedná a jak nesamozřejmá je její úspěšná realizace, která se odvíjí jak od opatření zavedených na úrovni struktury (například zda mají pedagogové vedle nebo v rámci běžné výuky čas a prostor s žáky diskutovat, zda jsou zavedeny alespoň některé formální struktury, do kterých se děti mohou zapojit, a další), tak i od toho, jaká kultura ve škole vládne (zda jsou dospělí ve škole připraveni vést s žáky dialog a naslouchat tomu, co se žáci mohou někdy i trochu neohrabaně snažit sdělit).

Věřím, že si čtenář v rámci této podkapitoly utvořil představu o tom, jak participace ve škole probíhá a jakých nabývá podob. Nyní sféru praxe opustíme, abychom se podívali podrobněji na to, proč má smysl ji ve škole realizovat. Následující podkapitola tak volně navazuje na podkapitulu č. 3.1 o historii konceptu participace a důvodech zvýšeného zájmu o ni v posledních desetiletích, protože se soustředí na to, jaký konkrétní vliv participace na žáky má, a tedy souvisí úzce s otázkou, proč bychom ji vlastně měli chtít realizovat.

3.4 VLIV PARTICIPACE NA ŽÁKY

Jak bylo uvedeno výše, jedním z důvodů, proč je žádoucí participaci žáků do života školy zavádět, jsou očekávané vzdělávací přínosy pro děti. V této podkapitole se tak zaměřím na to, jak participace svou vzdělávací funkci naplňuje, a tedy k čemu žáky podle dostupných výzkumů skutečně přivádí.⁴⁶ Protože podle některých studií (např. Magerová, Nowak, 2012) korelují rozličné formy participace s rozvojem rozličných schopností a postojů, není možné prezentovat vliv participace na žáky uceleně jako vliv jednoho fenoménu, nýbrž bylo třeba určité efekty participace přiřadit k jejím určitým formám. Nabízelo by se prezentovat vlivy jednotlivých forem tak, jak byly popsány výše v části „Formy žákovské participace“ v kapitole 3.3. To však bohužel není možné. Autoři jednotlivých studií totiž volili různou kategorizaci forem

⁴⁶ Některí autoři poukazují na to, že by měly být měřeny spíše korelace určitých schopností žáků s existencí participace ve škole, neboť nelze s jistotou určit, zda určitý efekt vyvolala u daného žáka právě participace (např. de Róiste et al., 2012). Většina autorů však hovoří přímo o „vlivu“ participace (např. Aldersonová, 2000; Rudduck, McIntyre, 2007; Hulme et al., 2011; Magerová, Nowak, 2012, a další). V této kapitole se budu držet způsobu, kterým referují samotní autoři výzkumů.

participace a zpravidla prezentovali vliv vícera podobných forem participace v jedné skupině. Rozdělila jsem proto vzdělávací přínosy participace do dvou skupin podle toho, zda se jedná o aktivity související s výukou, nebo o mimovýukové formy participace. Z hlediska aktivit probíhajících mimo výuku jsou přitom dostupné výhradně studie zaměřené na kolektivní formy participace (a naopak vliv těch forem participace, které vycházejí z iniciativy jednotlivců, zmapován není). Vedle toho některé studie poukazují také na negativní vlivy participace a rizika spojená s jejím zaváděním. Na ty se soustředím v úplném závěru této podkapitoly.

KOLEKTIVNÍ FORMY PARTICIPACE MIMO VÝUKU

V této části vycházím zejména ze studie autorů Magerové a Nowaka (2012),⁴⁷ kteří provedli analýzu 32 studií z let 1992 až 2009 zaměřených na zkoumání vlivu kolektivních forem participace na žáky, na učitele, na vztahy nebo na školu jako organizaci. Kolektivní formy participace autoři definují jako ty, které mají vliv na skupiny žáků, nikoli jen na jednotlivce. Autoři tedy do studie zahrnuli různé podoby školní a třídní samosprávy, kolektivní rozhodování na úrovni třídy a školy a rozličné dočasně ustavené školní pracovní skupiny.

Rozsah vlivu participace na žáky autoři rozdělili do několika kategorií. První kategorii tvoří *rozvoj dovedností* a patří sem například komunikační dovednosti, spolupráce a týmová práce, interpersonální a sociální dovednosti, vědomí skutečnosti a potřeby kompromisu, dovednosti potřebné pro rozhodování a řešení problémů, organizační dovednosti a znalosti, facilitační dovednosti, schopnost vést, akční plánování a v neposlední řadě rozvoj odpovědného přístupu.⁴⁸ Rozvoj dovedností byl prezentován ve 28 studiích z uvedených 32 zkoumaných studií, a tedy se jedná o nejčastější přínos participace ze všech.

⁴⁷ Autoři provedli rešerši 3102 studií, přičemž jejich kritériím odpovídalo uvedených 32 studií. Zahrnuté studie se zaměřovaly na žáky ve věku od 5 do 19 let, poskytovaly informace nejen o vlivech participace, ale i o jejím průběhu, byly dostupné v celém svém rozsahu, a to v anglickém nebo německém jazyce. 22 zkoumaných studií pochází z Velké Británie, 15 ze Spojených států amerických a 15 z ostatních zemí. Mezi studie nebyly zahrnuty knižní publikace (Magerová, Nowak, 2012).

⁴⁸ V textu této práce uvádím jen obecnější popisy vlivu participace na rozvoj dovedností žáků. V příloze č. 2 pak uvádím podrobnější popis každé dovednosti, jak jej uvedli autoři ve svém článku.

Druhou kategorii autoři označili jako *posílení sebevědomí a společenského statusu*, což vyjadřuje, že zapojení do činností vedlo u žáků ke zvýšenému respektu v očích sebe sama i v očích spolužáků a také k uspokojení z participování. Tento přínos prezentovalo 21 studií.

Třetí kategorie představuje *rozvoj demokratických kompetencí a občanství*, což představuje zvýšení občanských znalostí i povědomí o demokratických procesech, stejně jako praktické dovednosti, jako je například zastupování skupiny žáků nebo vedení zápisu ze schůzek apod. Takový vliv se objevil ve 20 studiích.

Čtvrtou kategorii utváří *zlepšení v učení a akademických výsledcích*, což konkrétně znamená zlepšení výsledků testů žáků, lepší známky, větší pokroky žáků, lepší dosahování cílů a učení žáků. Na tento vliv participace odkazovalo 15 studií.

Pouze 4 ze všech 32 studií prokazovaly vliv participace na *zlepšení zdraví a zdraví prospěšného chování*, což představuje poslední kategorii uvedeného výčtu. Žáci ve školách, kde probíhala participace, tak podle několika málo studií vykazovali lepší mínění o vlastním zdraví a negativní asociace se zdravím škodlivým chováním.

Vedle těchto přímých vlivů na žáky prokazovaly zkoumané studie také vliv na kvalitu vztahů, a to jak vrstevnických, tak těch mezi žáky a dospělými. Stejně tak má podle výsledků studie participace vliv na školu jako organizaci, zejména co se týče vybavení školy a pravidel ve škole. Významný se jeví i pozitivní vliv na školní étos, který se projevuje lepším vztahem žáků ke škole, nižším výskytem šikany a rasismu, větší docházkou a lepší schopností žáků přijímat nastavená pravidla.

Autoři následně porovnávali vlivy jednotlivých forem participace. Největší vliv pozorovali u parlamentů a rozhodování ve třídě, nejmenší vliv naopak v dočasně zformovaných skupinách a v případech celoškolského rozhodování, kde zaznamenali i jisté negativní vlivy (více níže). Vliv u parlamentů byl silný zejména v oblastech dovedností potřebných pro život, sebevědomí, společenského statusu, demokratických a občanských dovedností, vztahů mezi žáky a dospělými a v oblasti zlepšení školního étosu. Naopak malý vliv měly parlamenty na akademické výsledky (ibid.).

Na to, že jednotlivé formy participace korelují s rozličnými charakteristikami, poukázala i studie zaměřená na realizaci participace žáků v Irsku (de Róiste et al., 2012). Participace na tvorbě pravidel dle této studie korelovala s pozitivním vnímáním školy, pozitivním vnímáním svých studijních výsledků a s dobrým vnímáním vlastního zdraví a štěstí. Participace na organizaci školních událostí pak byla spojena jen s pozitivním náhledem na školu, zdraví a spokojenost. Podobné závěry najdeme i v šetření České školní inspekce (Výroční, 2017), které poukázalo na to, že žákovský parlament může napomáhat lepší vzájemné informovanosti mezi učiteli a žáky a celkově vede ke zlepšování školního klimatu. Ve školách, kde žákovský parlament funguje, se žáci také významně častěji podílejí na tvorbě pravidel školy.

Závěr, že každá forma práce má vliv na rozvoj různých dovedností či postojů, můžeme evidentně učinit i o výchově k občanství obecně. Belgická studie autorů Dassonneville et al. (2012) zaměřená na studenty ve věku 16 – 18 let se soustředila na vliv participace na dosahování cílů výchovy k občanství. Autoři došli k závěru, že není důvod privilegiovat určité formy výchovy k občanství oproti jiným, protože každá se vztahuje k jiným politickým postojům a chování. Otevřené klima třídy (demokratická praxe v komunikaci v rámci třídy) bylo spojeno s vyšší politickou důvěrou, ale na politické chování a postoje velký vliv nemělo. Ty se podle studie rozvíjejí zejména v hodinách občanské výchovy a formou aktivních výukových strategií, jako je učení službou, návštěva demokratické instituce nebo členství v žákovském parlamentu.

Podle uvedených studií participace může mít jistý vliv prakticky na každou část školního života. Vliv na některé oblasti však prokazovala většina studií (rozvoj dovedností, sebevědomí a společenský status), zatímco v jiných oblastech byl vliv prokázán jen v menším počtu studií (akademické výsledky, zdraví). V další části se podíváme na to, zda má na akademické výsledky podle výzkumníků vliv participace žáků ve výuce.

PARTICIPACE V OBLASTI VÝUKY

V této části se podíváme na výzkumy zaměřené jednak na konzultování žáků ohledně výuky (tj. různé způsoby dotazování žáků ohledně jejich názorů a nápadů týkajících

se průběhu a organizace výuky), jednak na angažovanost žáků ve výukové komunikaci (neboli aktivitu žáků v průběhu vyučování, kdy žák například plní úkoly zadané učitelem a dává pozor ve výuce). Druhé jmenované se sice vylučuje s definicí participace, jak jsem ji operacionalizovala pro účely této práce, nicméně jak je patrné, určitá část odborné veřejnosti v této souvislosti s tímto termínem pracuje a efekty tohoto způsobu práce s žáky mapuje. Jejich závěry přitom nejsou bez zajímavosti. O čem tedy realizované studie v těchto dvou oblastech vypovídají?

Autoři Rudduck a McIntyre (2007) došli k závěru, že žáci jsou schopni komentovat výuku a navrhnout změny ve výuce konkrétního učitele tak, aby jim učitel mohl více pomáhat v učení. Učitelé podle této studie byli překvapeni tím, jak konstruktivní a smysluplné podněty žáci k výuce měli, viděli však řadu omezení (žáci nemyslí na celek třídy, jejich návrhy nelze snadno realizovat a další). Podle autorů tak učitelé za určitých podmínek mohou díky konzultování žáků vyučovat efektivněji. Studie dále prokázala vliv na vztahy mezi dospělými a žáky a na školní étos, což žáci identifikují jako důležité pro smysluplné učení. Žáci podle studie chtějí cítit, že jim učitelé věří a respektují je, což pak také zvyšuje jejich důvěru a respekt k pedagogům. Dobré vztahy pak napomáhají oběma skupinám nahlížet věci perspektivou druhého. O přímém vlivu konzultování na žáky hovoří autoři opatrně, neboť probíhá na malém počtu škol, nicméně v těchto školách byl patrný pozitivní vliv na sebevědomí žáků, na jejich vztah ke škole, k učitelům i k učení, žáci se cítili být členy své školy a své třídy. Celkově konzultování pomáhalo rozvíjet dovednosti potřebné k učení a demokratickému občanství (Rudduck, McIntyre, 2007). Podobně i podle výzkumu Braggové (2007) se negativní studijní výsledky vyskytovaly méně tam, kde byli žáci podporováni ve své práci a kde jim bylo umožněno rozumět kontextu svých aktivit. Konzultování žáků ohledně výuky se tedy jeví jako velmi užitečný nástroj, který žákům pomáhá nejen ve výuce samotné, ale i v dalších oblastech života školy.

Studie prezentované níže se zabývají druhým tématem, a sice aktivitou žáků ve výuce. Autoři de Róiste et al. (2012) se dotazovali žáků irských škol, zda jsou vyzýváni, aby v hodinách vyjadřovali své názory. Ukázalo se, že tato forma participace je spojena s pozitivním náhledem žáků na školu i na zdraví a spokojenost ve všech věkových skupinách u obou pohlaví. Tématem aktivity žáků v hodině se zabývali i autoři

Šed'ová a Švaříček (2010). Jejich studie prokázala, že žáci, kteří se více zapojovali do výukové komunikace, byli s výukou spokojenější (vyjádřeno jejich subjektivní spokojeností s množstvím naučených věcí a jejich postojem k předmětu či učiteli). Neznamená to však, že tito žáci měli nejlepší výsledky ze všech dětí ve třídě. Z výzkumu vyplývá, že zapojení do výukové komunikace nesouvisí nutně s tím, jakých akademických výsledků žáci dosahují, ale souvisí s tím, jak žáci výuku vnímají (mají z výuky lepší pocit a mají lepší vztah k předmětu i k učiteli). Britská studie žáků prvního stupně od autorů Sammonse et al. (2008) naopak vliv angažování žáků ve výuce na studijní pokroky prokázala (zaměřovala se na pokroky ve čtení), přičemž se zde však ukázalo, že střední míra žákovské angažovanosti měla větší vliv než nízká a vysoká míra žákovské angažovanosti. Můžeme si klást otázku, proč tomu tak bylo. Nabízí se vysvětlení, že vysoce angažovaní žáci nemohli v případě čtení dosahovat takových pokroků, protože již před započítím výuky byli v této dovednosti na vysoké úrovni.

Zdá se, že jakékoli zapojení žáků má na děti pozitivní vliv, byť se tento vliv nemusí nutně odrážet v kvalitě jejich akademických výsledků. Vede-li ale aktivní zapojení dětí k jejich větší spokojenosti s výukou, pozitivnímu náhledu na školu anebo k lepším vztahům s učiteli, můžeme konstatovat, že se nejedná o zbytečně vynaložené úsilí. Participace má podle všeho širokou škálu přínosů a ty, o kterých referují jednotlivé výzkumy, se zdají být významné. Níže se podíváme ještě na rizika spojená se zaváděním participace a na možné negativní vlivy, které výzkumníci v souvislosti s participací žáků ve školách pozorovali.

RIZIKA SPOJENÁ SE ZAVÁDĚNÍM PARTICIPACE

Autoři Magerová a Nowak (2012) na základě analýzy 32 existujících studií poukázali hned na několik negativních efektů, které byly ve studiích popsány. V první řadě hovořili o ztrátě iluzí, frustraci a rozčarování žáků plynoucích z omezeného nebo neexistujícího vlivu na politiku a pravidla školy. Dále zmiňovali stres spojený s činností vedoucího žáků a v neposlední řadě také diskriminaci žáků. Magerová a Nowak přitom poukázali na to, že na uvedené negativní efekty odkazovala jen

menšina jimi analyzovaných studií⁴⁹ a že se vyskytovaly zejména u těch forem participace, kde dochází k rozhodování na úrovni školy, a naopak ve velmi nízké míře byly pozorovány u všech forem parlamentů a při rozhodování na úrovni třídy.

Podíváme-li se na možné příčiny vzniku frustrace u žáků, nabízí se hned dvě možná vysvětlení. Za určitých okolností by mohla být způsobena příliš vysokým očekáváním dětí, že se splní všechny jejich požadavky, protože v jisté naivitě nedokázaly předem posoudit reálné možnosti školy. Takový následek však může odkazovat na nedostatky v komunikaci mezi dospělými a dětmi, kdy děti nebyly informovány o všech příčinách nevyhovění jejich požadavkům, které mohly plynout například z omezených finančních zdrojů školy nebo z předpisů a norem stanovených státem. Frustraci se nicméně pravděpodobně nelze vyhnout, uvážíme-li, že mnohdy tento pocit zažívají i ředitelé škol, když se snaží ve své škole či ve školství obecně něco změnit. Druhým možným vysvětlením je, že participace v daných případech neprobíhala kvalitně a efektivně. Rozčarování žáků je totiž typické pro participaci realizovanou pouze pro forma, ke které dle některých studií skutečně dochází. Thornberg (2009) takto popsal případy škol, kde učitelé redukovali vyjednávání s žáky o pravidlech školy na cestu, která se dostat ke „správnému výsledku“, tedy výsledku odpovídajícímu stanovisku autorit. To se jeví jako velké riziko ve světle závěrů, které učinila Aldersonová (2000), která zjistila, že děti, které svůj parlament vnímaly jako efektivní (tzn., že žáci školu reálně ovlivňují), posuzovaly společenské i akademické aktivity školy pozitivně, zatímco děti, které vnímaly parlament jako neefektivní, pouze symbolický, byly vůči škole ve svém náhledu negativnější, a to dokonce ještě negativnější než děti ve školách, kde žákovský parlament neexistoval vůbec. Podle této studie tak parlament, který je žáky vnímán jako neúčinný, může mít výrazný negativní vliv na spokojenost žáků se školou, a jeho existence je tak spíše ke škodě než k užitku. Ukazuje se, že při zavedení jakékoli formy participace je důležité dbát na to, aby zapojení žáků neprobíhало pouze formálně, ale aby žáci měli na dění ve své škole reálný vliv, byť by to mělo být v rámci předem definovaných oblastí.

⁴⁹ Autoři připouštějí možnost, že nízká míra negativních efektů u určitých forem participace může být způsobena jednoduše tím, že se na ně výzkumníci analyzovaných studií příliš nezaměřovali.

Druhé negativum, o kterém se autoři Magerová a Nowak (2012) zmiňovali, a sice stres žáků spojený s vedením svých vrstevníků, může opět odkazovat na nekvalitně prováděnou participaci. Přítomnost stresu je totiž v takové situaci přiměřenou reakcí dítěte, avšak úlohou učitele je v takové situaci žáka podpořit, aby daný úkol zvládnul ke svému uspokojení a odnesl si z dané činnosti nějakou novou dovednost spíše než nepříjemný pocit. Tento negativní efekt participace nás tak přivádí spíše k úvaze o tom, jak žáky v náročnějších situacích podpořit a jak jim pomoci je zvládnout k vlastní spokojenosti. K jeho eliminaci tak může přispět adekvátní proškolení žáků v určitých dovednostech a podpora ze strany dospělých, jak doporučují například některé příručky pro koordinátory žákovských parlamentů (např. Froněk et al., 2013).

Dalším tématem, o kterém se v souvislosti s participací hovoří, je vliv participace na kázeň žáků. Podle studie autorů Sammonse et al. (2008) se ve školách s vyšší mírou participace objevovala také vyšší míra hyperaktivního⁵⁰ a anti-sociálního chování.⁵¹ Autoři studie předkládají hypotézu, že větší možnosti vyjadřovat názory nejsou příčinou špatného chování žáků, nýbrž spíše odpovědí učitelů na tyto projevy žáků. Současně však připouštějí možnost, že mírná úroveň participace žáků může být produktivnější než vysoká. Upozorňují však na nutnost dalších výzkumů na toto téma, které by tyto domněnky vyjasnily.

Další studie závěry o korelaci vysoké míry participace s vyšší mírou nevhodného chování žáků spíše nepotvrzují. Studie autorů Hulma et al. (2011) hovoří o tom, že participace žáků⁵² podle učitelů přispívá vedle jiného ke sníženému výskytu kázeňských problémů. Vedle toho Hecht (2010) popsal kazuistiky tzv. demokratických škol, kde se žáci podílejí na jejich řízení stejnou měrou jako dospělí,

⁵⁰ Hyperaktivitu autoři studie popisují takto: přílišná aktivita, neschopnost stát v klidu delší dobu, neschopnost se dlouho soustředit, rychlá ztráta zájmu o to, co dělá, přílišné nadšení, snadná frustrace, impulzivnost, jednání bez rozmyšlení, neschopnost řádného chování v průběhu méně strukturovaného programu, ztráty pozornosti, chyby z nepozornosti.

⁵¹ Antisociální chování autoři spojují s charakteristikami jako: časté boje s dalšími dětmi a šikanování, časté lhaní a podvádění, krádeže doma i ve škole, vandalismus a ničení věcí, neadekvátní sexuální chování vůči druhým, problémy se zákonem.

⁵² Autoři participaci přímo nedefinují, ale dotazovali se učitelů, jaké přínosy plynou z žákovské participace v jejich škole.

a hodnotil tuto zkušenost jako velmi funkční, neboť to přineslo mnoho pozitiv nejen samotným žákům, ale i škole jako organizaci. A například podle Koláře (2001) je participace žáků na životě třídy a zapojení do společného rozhodování důležitou složkou prevence šikany a také nástrojem jejího odstraňování. V tomto kontextu je nutno zmínit, že výsledky výzkumů lze jen těžko srovnávat, neboť je těžké posoudit, co konkrétně se z hlediska participace v dané zkoumané škole nebo třídě děje. Možností, jak může participace probíhat, a faktorů, které ovlivňují její kvalitu, je nepřehledně mnoho. V otázce kázně snad lze zakončit tvrzením Gutmanové (1999), která hovoří o tom, že participativní spíše než kázeňské metody rozvíjejí osobnost dítěte, umožňují mu ztotožnit se se vzdělávacími cíli i obsahem, a tedy mohou vést i k lepším studijním výsledkům, neboť žáci se zpravidla lépe učí, pokud souhlasí s tím, co se mají naučit. Ve srovnání s dětmi, které nejsou k participaci vedeny, mohou však často působit jako drzejší a hlučnější (ibid.).

Tolik k vysloveně negativním vlivům, které s sebou participace může přinášet. Studie efektů participace nás však přivádějí i k dalším otázkám, které by vzdělavatelé měli brát v úvahu před tím, než ji do své školy zavedou. První nevýhodou participace, kterou je třeba mít na zřeteli, je, že podle studií má vliv pouze na žáky, kteří se jí přímo účastní, tedy kteří se nějak podílejí na rozhodování a život ve škole reálně ovlivňují. Tento závěr se týká jak kolektivních forem participace (Magerová, Nowak, 2012), tak i konzultování žáků ohledně výuky (Rudduck, 2007). Podle Rudducka (ibid.) si žáci cení toho, že jsou schopni osobně mluvit o tom, co se jich týká, a že to, co říkají, je bráno vážně. Pokud mají zkušenost, že mohou věci měnit, rozumějí více tomu, co se ve škole děje. Pokud však tento pocit mají jen aktivnější spolužáci, nepředstavuje to pro pasivnější děti žádný přínos. Konzultování výuky je přitom podle něj možné jen s žáky, kteří dosáhli určité úrovně společenského sebevědomí a vyjadřovacích schopností. Tato bariéra zde stojí i v případě, kdy žáci sice tyto schopnosti mají, avšak osobně jsou přesvědčeni, že je nemají, a proto jich nevyužívají (ibid.). Rudduck a McIntyre (2007) popsali, že žáci se zpočátku bojí toho, zda jejich vyjádření bude adekvátní pro učitele i pro spolužáky, a zejména žáci s horšími výsledky se obávají, zda jejich názory budou přiměřené, zda je někdo bude brát vážně, jestli někdo chce jejich názor skutečně slyšet, a tedy zda se vyplatí investovat do toho úsilí (ibid.). V důsledku toho jsou více slyšet právě jen žáci s vyšším sebevědomím

(Rudduck, 2007). Magerová a Nowak (2012) v tomto kontextu upozorňují na riziko, že participace může upevňovat nebo vytvářet elity mezi žáky. Z hlediska konzultování výuky představuje toto riziko problém zejména proto, že právě žáci, kteří se neozývají, nebo jim nikdo nechce naslouchat, protože mají horší akademické výsledky či chování, často zažívají výuku negativně (Rudduck, 2007). Právě proto bychom však měli hledat cesty, jak těmto dětem naslouchat, neboť výuku je třeba upravit také tak, aby ji pozitivně zažívali i ti, pro které v dané době nepředstavuje smysluplnou a užitečnou činnost (ibid.). Rudduck a McIntyre (2007) navrhují vytvářet takovým žákům skutečně účinnou podporu, aby se postupně naučili své názory efektivně vyjadřovat. Řešením je žáky procesem konzultování pečlivě provádět tak, aby cítili, že učitele zajímá, co říkají. Tento proces také musí být následován akcí, která na jejich podněty reaguje. Nedílnou podmínkou je však také vzájemná důvěra, která otevírá možnost partnerštějšího vztahu mezi oběma skupinami (ibid.). Zdá se, že když žáci mají adekvátní podporu, mohou se zapojit i tací, kteří by tak sami od sebe neučinili. Podobným směrem jdou v hledání řešení i Magerová a Nowak (2012), když navrhují vedle zavádění školních parlamentů také realizaci parlamentů na úrovni tříd (tzv. třídní parlamenty), protože tam se snáze zapojí do diskusí a rozhodování všichni žáci. Druhým nesnadno řešitelným problémem spojeným s vyjadřováním hlasu žáků je jeho diverzita. Žáci, stejně jako dospělí, nejsou homogenní skupinou a na určité otázky mají rozličné názory (Thomsonová, 2011). Vedle toho Thomsonová (ibid.) poukazuje na to, že to, jak děti promlouvají, je závislé také na tom, jaké otázky jsou jim kladeny, kdo je klade, v jakém kontextu a také s jakým očekáváním. Autorka uzavírá, že hlas žáků nelze opomíjet jen proto, že je diverzifikovaný, a vybízí k tomu, aby mu bylo nasloucháno s respektem stejně, jako jsme zvyklí naslouchat rozličným hlasům dospělých.

Většina autorů se tak shoduje na tom, že pokud přináší participace negativní efekty, není to způsobeno podstatou participace jako takové, nýbrž spíše tím, jak je ve škole realizována. V uvedených studiích jsem identifikovala dva aspekty implementace participace, které s negativními efekty či riziky jejího zavádění souvisí. Prvním je situace, kdy je participace realizována pouze iluzorně bez ambice umožnit žákům život školy reálně ovlivňovat. Řešením je dbát na to, aby zavedené formy participace

nefungovaly jen pro forma, ale aby hlasu žáků bylo skutečně nasloucháno a po jeho vyslyšení následovala adekvátní reakce. Druhým aspektem souvisejícím s riziky participace je zapojení pouhé menšiny žáků, čímž se neaktivní většina může dostat do pozadí, což v ní upevní její nespokojenost a pocit bezradnosti. Řešením, které se nabízí, je poskytnout málo zapojeným žákům adekvátní podporu tak, aby se dokázali beze strachu efektivně vyjadřovat, a čerpat tak benefity, které z takové aktivity plynou.

Uvedená rizika a jejich řešení nás opět přivádějí k tomu, podívat se na školu prizmatem dichotomie kultura – struktura. Pokud by byly určité formy participace zavedeny jen na úrovni struktury (tj. ve školním vzdělávacím plánu bude například popsáno, že ve škole funguje žákovský parlament, kde se žáci scházejí každý týden), avšak nebudou korespondovat s existující kulturou (tj. například když učitelé nebudou souhlasit s tím, aby žáci život ve škole ovlivňovali, protože budou mít dojem, že oni sami nemohou adekvátně ovlivnit podmínky své práce), bude její úspěšná realizace značně problematická a je pravděpodobné, že participace s sebou přinese i některé uvedené negativní vlivy. Stejná situace nastane i v opačném případě, tedy pokud kultura školy bude participaci nakloněná (tj. učitelé budou mít zájem s dětmi takto pracovat), avšak úsilí učitelů nebude provázeno zavedením potřebných opatření na úrovni struktury (například sice bude zaveden žákovský parlament nebo třídnické hodiny, avšak učitelé nebudou proškoleni v tom, jak s těmito formami participace efektivně pracovat).

Na základě výše uvedeného se domnívám, že důvody zvýšeného zájmu o participaci spočívající ve vzdělávacím přínosu této činnosti jsou existujícími studii poměrně dobře podložené. Participace se jeví být smysluplnou cestou, která žáky v určitých oblastech rozvíjet, byť je třeba mít na zřeteli také rizika, která s sebou nese zejména její nekvalitní realizace. Ve zbytku kapitoly věnující se participaci žáků ještě uvedu, jakým dalším tématům se vedle vlivu participace na žáky věnuje odborná veřejnost, a tedy jaké výzkumy byly s ohledem na participaci žáků učiněny. V závěru kapitoly pak ještě představím, jak je participace žáků pojmána a realizována v České republice.

3.5 STAV VÝZKUMU

V této části prezentuji stručně, jakým tématům se zahraniční i čeští výzkumníci v oblasti participace žáků věnují a jaká témata jsou naopak dosud spíše opomíjena. Při pohledu na frekventovaná témata výzkumů vidíme, že častým námětem je vliv participace na žáky (např. Rudduck, McIntyre, 2007; Šed'ová, Švaříček, 2010; de Róiste et al., 2012; Ceballos López et al., 2016; Rodríguez et al., 2016, a další) nebo na vztahy a klima ve škole (např. Rudduck, McIntyre, 2007; Mitrová, 2009; John-Akinola, Nic-Gabhainn, 2014). Od 90. let 20. století výzkumníci intenzivně studují roli žáků v oblasti reformy školy (např. Levin, 1994; Levin, 2000; Fielding, 2001; Mitrová, 2003; Lodgeová, 2005), zaměřují se i na metody, jaké učitelé za účelem rozvoje participace využívají (například Dürr, 2005; Hulme et al., 2011; Šed'ová, Sedláček, 2015). U výzkumů, které se zaměřují na kolektivní formy participace (tj. když rozhodnutí učiněná žáky neovlivní jen jednotlivce, ale skupiny lidí), jsou nejčastěji ze všech forem participace zkoumány parlamenty (Magerová, Nowak, 2012), stejný závěr učinila Vidláková (2011) o českém prostředí. Autoři Magerová a Nowak (2012) na základě obsáhlé rešerše více než 3000 článků o participaci žáků publikovaných v různých státech poukazují na to, že výzkum v této oblasti je z hlediska definic a členění participace značně nesourodý, což významně znesnadňuje srovnávání výsledků.

S ohledem na výzkum v České republice konstatovala před deseti lety Vidláková (2011), že v naší pedagogické literatuře nejsou příliš popsány podmínky pro uplatnění participace a chybí kvalitní evaluační nástroje. To se do určité míry změnilo. Vznikla řada metodických materiálů pro učitele, kde jsou podmínky pro rozvoj určitých forem participace uvedeny (např. Hazlbauer et al., 2012; Froněk et al., 2013). Na poli odborné literatury bylo publikováno několik studií zaměřených nejčastěji na angažovanost žáků ve výukové komunikaci (srov. Šed'ová, Švaříček, 2010; Šed'ová, Sedláček, 2015; Šed'ová et al., 2015). Pozoruhodné množství absolventských prací naznačuje vzrůstající zájem o téma mezi studenty. V oblasti evaluace proběhla od roku 2011 dvě šetření zaměřená na činnost žakovských parlamentů (srov. Bucvanová, Protivínský, 2015; Tematická, 2017).

Prakticky neprobádaná je však v české i zahraniční literatuře oblast perspektivy pedagogů na participaci žáků. Nedávné šetření České školní inspekce (Tematická, 2017) mapovalo, jaké jsou podle ředitelů škol hlavní cíle jedné specifické formy žákovské participace, a sice žákovských parlamentů. Názory pedagogů zde mapovány nebyly, šetření se zabývalo pouze tím, zda podle ředitelů mají třídní učitelé dostatek informací o smyslu a cílech, činnosti a kompetencích těchto parlamentů. Probádanější je v tomto ohledu pouze širší oblast výchovy k občanství, do které koncept participace spadá (např. Soukup, 2010). Vidlákovou formulovaná otázka: „*Jaký význam připisují participaci žáků ředitelé škol, učitelé a samotní žáci?*“ (Vidláková, 2012: 18) tedy zůstává dále nezodpovězena.

Co se týče dalšího výzkumu, konstatují autoři Magerová a Nowak (2012), že nové studie by se měly zaměřit na cesty úspěšného zavádění participace do škol tak, aby participace přinášela pozitivní výsledky. To je klíčové i s ohledem na výše uvedené tvrzení Aldersonové (2000) o tom, že kvalitně realizovaná participace má pozitivní vliv, kdežto participace zavedená jen formálně působí spíše negativně.

Na uvedená doporučení reaguje výzkum prezentovaný v této disertační práci v tom ohledu, že mapuje, jak o participaci smýšlejí učitelé a jaké mají k její realizaci podmínky, tak, abychom na základě jeho zjištění věděli více o tom, jak podpořit kvalitní realizaci participace v českých školách. Na situaci českých škol a českého vzdělávacího systému se zaměříme právě v následující části.

3.6 SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE

V této podkapitole se podíváme na to, jak je participace žáků pojata ve strategických a kurikulárních dokumentech a ve školském zákoně. Smyslem je nahlédnout širší kontext, ve kterém se školy realizující participaci v České republice pohybují, a zmapovat, jaké podmínky pro rozvoj této činnosti jim klíčové dokumenty českého vzdělávání vytvářejí. V závěru ještě nahlédneme, co o realizaci participace v České republice říkají aktuální výzkumy.

Za klíčový dokument, který přispěl k legitimizaci participace žáků ve školách, je řadou výzkumníků pokládána *Úmluva o právech dítěte* (Rudduck, Flutter, 2000; Dürr, 2005;

Redlichová, 2006; Magerová, Nowak, 2012). Česká republika ji ratifikovala v roce 1991, a zavázala se tak zajistit dětem právo svobodně vyjadřovat názory ve všech otázkách, které se jich týkají, a také zajistit, že těmto názorům bude věnována patřičná pozornost (Úmluva, 1991: článek 12). *Úmluva o právech dítěte* přitom nehovoří přímo o participaci dětí, nicméně na ni jednoznačně odkazuje. Záleží však samozřejmě na každém státu, jakým způsobem tato práva dětem zajistí a zda toto úsilí bude úspěšné. Níže se proto podíváme, jak naplňování tohoto práva podporují dokumenty platné pro vzdělávací politiku v České republice.

Strategický dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* publikovaný v roce 2001 (dále jen Bílá kniha) navrhuje decentralizaci řízení vzdělávací soustavy a zavedení participace sociálních partnerů na rozhodování tak, aby se o vzdělávání rozhodovalo tam, kde se uskutečňuje, a aby vzdělání reagovalo na aktuální potřeby žáků. O participaci samotných žáků v tomto kontextu dokument hovoří pouze tehdy, když uvádí, že škola v současné době prochází velkým množstvím změn, které nelze nařídit shora, a proto „škola musí samozřejmě získat i aktivní spoluúčast rodičů, žáků a studentů“ (Národní, 2001: 93). S možností zapojení žáků do reformy školy se však dále nepracuje. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále jen Strategie 2020), která v roce 2014 nahradila Bílou knihu, decentralizaci řízení nadále podporuje, a protože její zavedení podle některých (např. Straková et al., 2009) neproběhlo úspěšně, naznačuje způsoby, jak překonat překážky, které na cestě k úspěšné participaci sociálních aktérů vznikly. O zapojení žáků zde však taktéž zmínky nenajdeme. Podívat se na participaci žáků v této souvislosti však není bez zajímavosti. České školství se nachází v situaci, kdy se nedaří úspěšně zapojovat do rozhodování o školství sociální partnery, mimo jiné tedy i zaměstnance škol či rodiče. Takový stav pravděpodobně nevytváří příznivé podmínky pro zavádění participace na úrovni žáků. Pracovníci školy mohou cítit, že nemají na řadu důležitých oblastí ve vzdělávání vliv, a přitom je na ně kladen požadavek, aby takový prostor dávali dětem.

Na participaci dětí v obou dokumentech (Bílé knize i Strategii 2020) najdeme odkazy spíše v sekcích zaměřených na výuku. Bílá kniha doporučuje proměnu dosavadních vyučovacích metod i cílů vzdělávání. Na důležitosti nabývají klíčové kompetence,

kteřé mají pomoci překlenout dosavadní encyklopedické pojetí vzdělávání. Je zde doporučení uplatňovat nové formy aktivní výuky, jako je projektová výuka, mezipředmětové vazby a různé formy mimotřídni činnosti. Vyučovací metody mají žáky podněcovat k tomu, aby se ptali a projevovali vlastní názory, chybovali a objevovali. Důraz je kladen na komunikaci a spolupráci mezi žáky a učitelem i mezi žáky samotnými (Národní, 2001). Implementační dokument Strategie 2020, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020* (dále jen Dlouhodobý záměr vzdělávání), zahrnuje zmínku o metodách výuky vedoucích k většímu zapojení žáků do života školy a obce, jako je projektová, problémová a kooperativní výuka, integrovaná tematická výuka, místně zakotvené učení, badatelsky orientované vyučování (Dlouhodobý, 2015). Z hlediska obsahu výuky stojí za zmínku, že jedním ze čtyř hlavních cílů vzdělávání uvedených ve Strategii 2020 je „rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí“ (Strategie, 2014: 8). Podobně Dlouhodobý záměr vzdělávání zmiňuje „rozvoj aktivního občanství, participaci v občanské společnosti“ (Dlouhodobý, 2015: 11) a vzdělávání „k toleranci, vzájemnému respektu a demokratickým hodnotám“ (ibid.). Cesty, jak těchto cílů dosáhnout, však v dokumentech nejsou naznačeny, vyjma doporučení, aby inovovaný rámcový vzdělávací program zahrnoval „popisy očekávaných úrovní znalostí, dovedností a postojů vytvářejících předpoklady pro aktivní občanství a udržitelný rozvoj“ (Dlouhodobý, 2015: 20). Všechny uvedené dokumenty tedy zapojení žáků do života školy akcentují zejména s ohledem na aktivnější zapojení dětí do procesu výuky nebo s ohledem na vzdělávací cíle, které spočívají v dovednostech dětí aktivně participovat na životě společnosti, nicméně participace žáků na řízení školy je zde zmíněna jen náznakem (případ Bílé knihy) nebo vůbec (případ Strategie 2020).

Explicitní zmínky o participaci žáků na životě školy tak najdeme jen v rámcových vzdělávacích programech tvořících východisko pro tvorbu školního vzdělávacího plánu každé školy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) platný od roku 2013⁵³, i RVP ZV platný od roku 2017 zmiňují však jen jednu

⁵³ Tj. dokument platný v době sběru dat.

konkrétní formu žákovské participace, a sice žákovskou samosprávu v podobě žákovského parlamentu či rady, a vedle toho neurčitou podobu participace žáků na životě místní komunity (Rámcový, 2013;⁵⁴ Rámcový, 2017). Na další formy participace tak kurikulární dokumenty neodkazují.

Stejný akcent obsahuje i Školský zákon, který zajišťuje žákům právo „zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit“⁵⁵ (Česko, 2018: § 21, odst. 1d). Vedle toho ještě přiznává žákům univerzální právo „vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje“ (Česko, 2018: § 21, odst. 1e). Školský zákon tedy deklaruje právo žáků na participaci, konkrétně ale hovoří jen o jedné formě, a sice o žákovské samosprávě, a současně ponechává na pracovnících školy, aby sami stanovili, jaká reakce je na požadavky žáků adekvátní (nestanovuje například, do jaké doby nebo jakou formou by měli pracovníci školy žákům na jejich dotazy odpovědět).

Realitu ve školách můžeme nahlédnout prostřednictvím výročních zpráv České školní inspekce a podrobněji prostřednictvím čtyř šetření zaměřených přímo na žákovskou participaci. Většina těchto výzkumů se nicméně zaměřuje na žákovské parlamenty a dalšími formami participace se zabývají jen některé z nich.

Ve svých výročních zprávách publikuje Česká školní inspekce téměř každoročně základní informace o fungování žákovských parlamentů (Výroční, 2011; Výroční, 2013a; Výroční, 2013b; Výroční, 2014; Výroční, 2015; Výroční, 2016; Kvalita, 2017). Z nich vyplývá, že žákovské parlamenty fungovaly v letech 2011–2015 na 45–50 % škol (přičemž se nejedná o trend, hodnota napříč roky kolísá). Ve školním roce 2015/2016 tento ukazatel měřen nebyl a údaje ze školního roku 2016/2017 ukazují

⁵⁴ Zmíněny jsou v části věnované průřezovému tématu Výchova demokratického občana (s. 111) a v části věnované vzdělávacímu oboru Výchova k občanství (s. 51).

⁵⁵ Znění platné v době sběru dat obsahovalo podobnou formulaci, na podněty žáků však měl reagovat pouze ředitel a školská rada nebyla v tomto kontextu zmíněna (Česko, 2015).

existenci parlamentu na 41 % základních škol, což je ve srovnání s dalšími roky překvapivě nízká hodnota. Můžeme si jen klást otázku, zda tento rozdíl není způsoben jinou formou sběru dat, neboť v tomto roce publikovala Česká školní inspekce samostatnou tematickou zprávu zaměřenou právě na participaci žáků (Tematická, 2017), a dotazování tak probíhalo v jiném kontextu než dotazování v předchozích letech. Podobný rozdíl pozorujeme při srovnání množství parlamentů, které jsou sice formálně zřízeny, avšak podle ředitelů nevyvíjejí žádnou činnost. V letech 2011–2015 fungovalo takto formálně dle dostupných dat jen 1–3 % parlamentů, v roce 2016–2017 bylo takto označeno celých 15 % parlamentů. Dále se z výročních zpráv dozvíme, v jaké míře ředitelé respektovali vyjádření samosprávných orgánů žáků. V letech 2010–2015 respektoval ředitel vyjádření žáků ve 40–46 % případů.⁵⁶ V letech 2015–2017 tento údaj ve výročních zprávách zahrnut nebyl, ale v tematické zprávě z roku 2017 je uvedeno, že ve většině šetřených škol se podněty žáků někdo zabýval (Tematická, 2017). Poměrně pravidelné mapování stavu žákovských parlamentů nám dává jisté informace o jejich existenci. Při srovnání údajů z pravidelných výročních zpráv a z tematické zprávy zaměřené na participaci se však ukazuje, že informace z výročních zpráv jsou nejen skutečně pouze základní, ale je zde i jistá pravděpodobnost jejich zkreslení. Níže se podíváme na výsledky podrobnějších šetření.

V roce 2010 provedla Česká školní inspekce šetření zaměřené na možnosti žáků ovlivňovat život školy (Rychlá, 2010). Z průzkumu, do kterého se zapojilo 2488 základních škol, vyplývá, že 43 % ředitelů se snažilo aktivně přicházet s nápady a žáky k vlastním iniciativám motivovat, 38 % ředitelů aktivity žáků vítalo, ale iniciativu nechávalo na žácích, a 11 % ředitelů uvedlo, že jsou připraveni iniciativy žáků podpořit, ale žádné na jejich škole nevznikají. Nejčastěji přitom ředitelé zjišťovali názory žáků formou neformálních rozhovorů s žáky (69 %), prostřednictvím postřehů učitelů (62 %), nebo prostřednictvím žákovského

⁵⁶ V některých výročních zprávách je navíc ještě uveden údaj, že se ředitel „zabýval“ vyjádřením žáků, přičemž zde jsou hodnoty výrazně vyšší a pohybují se kolem 80–90 % případů (Výroční, 2011; Výroční, 2013a). Ve výroční zprávě z roku 2014/2015 naopak je jen údaj o tom, že se ředitel „zabýval“ stanovisky žáků, přičemž hodnota je zde ale podobná jako v případě dalších výročních zpráv, kde se hovoří o tom, že ředitel „respektoval“ vyjádření žáků (Výroční, 2015). Výroční zprávy v tomto ohledu nejsou konzistentní.

parlamentu (41 %). Zdá se, že přes snahu velkého množství ředitelů žáky motivovat pro vlastní iniciativy, zůstávají v českých školách nejčastějšími cestami vyjádření hlasu žáků jednoduché formy, jako je rozhovor dospělého s žáky, případně žákovský parlament. Jiné formy, zejména ty, které by iniciovali žáci, se vyskytují poměrně řídce.

Participaci žáků se částečně věnuje i významná mezinárodní studie občanské výchovy *International Civic and Citizenship Education Study*, které se účastnilo 147 českých základních škol a víceletých gymnázií⁵⁷ (Soukup, 2010). V části věnované tzv. občanské atmosféře ve škole⁵⁸ se dočteme, že třetina žáků nemá ve škole žákovský parlament.⁵⁹ Voleb se přitom účastní 95 % žáků. Zdá se proto, že když žáci mají příležitost se takto angažovat, většinou tak učiní. Studie dále mapovala, zda žáci mohou ve škole přicházet s náměty na školní aktivity a zda jsou jejich názory zohledňovány dospělými. Zde se ukázala velká disproporce mezi názory ředitelů a samotných žáků. Pouze 7 % dětí totiž zmínilo, že navštěvují školu, kde s náměty na školní aktivity přichází alespoň většina žáků. Podle ředitelů však mají žáci na chod školy v oblasti zájmových aktivit velký vliv. Je tedy zjevné, že ředitelé tuto otázku vnímají zásadně odlišně než žáci. Necelá třetina žáků pak navštěvuje školy, kde alespoň většina žáků otevřeně vyjadřuje své názory. To však znamená, že dvě třetiny žáků navštěvují školy, kde své názory nevyjadřují. Autoři studie tak hodnotí žákovskou aktivitu jako poměrně malou.

V roce 2015 publikovala organizace CEDU – Centrum pro demokratické učení, o.p.s., výzkum zaměřený na počet žákovských parlamentů na základních školách a na spokojenost ředitelů s jejich fungováním (Bucvanová, Protivínský, 2015). Výzkumu se zúčastnilo 1051 škol, přičemž parlament existoval na 55 % z nich. Dvě třetiny ředitelů byly se svými parlamenty spokojeny. Fungování parlamentů by však podle nich zlepšily kurzy pro žáky a metodické materiály pro učitele, ředitelé zmiňovali

⁵⁷ Respondenty výzkumu bylo 4600 žáků 8. ročníku základních škol a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií.

⁵⁸ Ta je zde konceptualizovaná jako: „*možnosti a aktivity žáků/učitelů/rodičů při občanských činnostech (zapojení do veřejného života nebo života školy, účast při volbách, kandidatura ve volbách, účast na politickém životě)*“ (Soukup, 2010: 127).

⁵⁹ Ve studii je užit pojem školská rada, avšak z kontextu je patrné, že se nejedná o školskou radu ve smyslu školského zákona, nýbrž právě o zastupitelský orgán žáků.

i podporu třídních učitelů, možnost navštívit parlamenty jiných škol a najít vhodnou dobu, ve které budou moci probíhat schůzky parlamentu. Kurzy pro žáky jsou nicméně poměrně nákladné a školy na ně těžko hledají prostředky. Metodické materiály jsou dostupné zdarma online a je otázka, z jakého důvodu je ředitelé nevyužívají. Další tři otázky, které ředitelé zmiňovali, jsou nejvíce otázkou času (kdy podpořit třídní učitele, v jakém čase mít zasedání parlamentu, aby nenarušoval jiné aktivity školy, kdy vyjet s parlamentem na exkurzi do jiné školy). Zdá se, že čas a finanční prostředky jsou dvě nedostatkové entity.

Nejaktuálnější data přináší opět šetření České školní inspekce z roku 2017, kterého se zúčastnilo 3662 základních a 1130 středních škol.⁶⁰ Ředitelé zde posuzovali obecně míru vlivu žáků na rozhodování ve škole a ukázalo se, že nejčastěji jsou žákovské aktivity „navrhovány a řízeny dospělými a současně konzultovány s žáky, rozhodnutí provádějí dospělí, zohledňují přitom názory žáků“ (Tematická, 2017: 5). Pouze 0,7 % ředitelů základních škol odpovědělo, že „žáci jsou pasivními příjemci rozhodnutí pedagogů ve škole, jsou o věcech informováni, obvykle bez odůvodnění“ (ibid.), a 0,5 % ředitelů vyznačilo odpověď na opačném konci škály s tím, že ve škole existuje „žáky iniciativně vytvořená fungující participace, v jejímž rámci je dospělým nabídnuta možnost spoluúčasti a spolurozhodování“ (ibid.). Co se týče forem žákovské participace na základních školách, více než polovina ředitelů odpověděla, že ve škole vznikají neformální skupiny žáků zformované za účelem řešení nějakého konkrétního problému, a stejné množství odkazovalo na existenci třídní samosprávy, 41 % ředitelů pak uvedlo, že ve škole funguje žákovský parlament. Nejčastěji se přitom žáci aktivně zapojují do mimoškolních aktivit (téměř 80 %), případně řeší záležitosti týkající se skupiny žáků, například vztahů ve třídě (téměř 75 %). Naopak nejméně častou oblastí, do které žáci zasahují, jsou obsah a cíle výuky (6 %), přičemž metody výuky mohou ovlivňovat častěji (33 %). Zdá se, že participace na většině škol v nějaké míře probíhá a jen zlomek škol hlas žáků do rozhodování nezahrnuje vůbec. Současně podobně veliký zlomek škol umožňuje žákům organizovat skutečně vlastní aktivity. Participace je tak nejčastěji iniciovaná pedagogy a zaměřuje se ponejvíce na aktivity

⁶⁰ Podrobnější informace o fungování a struktuře forem participace byly zjišťovány v necelých 300 školách.

mimo školu, případně na řešení problémů mezi žáky, naopak žáci příliš nevstupují do rozhodování v oblasti výuky.

Uvedené výzkumy umožňují vytvořit si základní obraz o tom, jak participace v českých školách probíhá. Jako nedostatek však vnímám, že ve většině z nich je participace žáků popisována výhradně z pohledu dospělých osob, nejčastěji ředitelů. Většina ředitelů přitom neprošla žádným vzděláváním zaměřeným na to, jaké jsou možnosti žákovské participace a jak odlišit kvalitně probíhající participaci od té nekvalitní. Jejich výpovědi o kvalitě participace v jejich škole tak reflektují spíše jejich subjektivní názory. Jak jsme však viděli z výsledků mezinárodní studie občanské výchovy, názory žáků mohou být odlišné. Názory žáků samotných se pak zabývají jen některé absolventské práce (např. Wágnerová, 2017), jejichž výzkumný design je však vždy kvalitativní. V důsledku tak nemáme k dispozici téměř žádná kvantitativní data prezentující pohled dětí na žákovskou participaci.

Školský zákon dětem zaručuje právo se vyjadřovat k otázkám, které se jich týkají, a ukládá řediteli povinnost akceptovat existenci žákovské samosprávy, pokud ji žáci iniciují. Je však otázkou, za jakých podmínek se tak stane. Podíváme-li se na to, jak o participaci žáků hovoří strategické vzdělávací dokumenty a jaké podmínky pro rozvoj participace doporučují, pozorujeme, že participace je zde uchopena nejčastěji v kontextu aktivní účasti žáků v procesu výuky. Za účelem aktivizace dětí jsou zde doporučovány výukové metody, které dětem umožní samostatně přemýšlet a vyjadřovat své názory. O podílu dětí na rozhodování o otázkách vzdělávání jsou zde však jen kusé zmínky, které se navíc neodrážejí v praktických opatřeních. Rámcové vzdělávací programy pak určitá opatření doporučují (například pracovat se žákovskou samosprávou), není zde ale stanoveno, k jakým tématům se žáci mají vyjadřovat. Výzkumy z praxe pak ukazují, že nejčastěji se žáci zabývají mimoškolními aktivitami či řeší záležitosti vztahů mezi žáky a prakticky vůbec nezasahují do zásadnějších otázek, jako je například volba témat a cílů výuky. Při porovnání uvedených dokumentů se zdá, že participace je důležitá spíše z hlediska toho, k čemu žáky může vést (občanské dovednosti a postoje, aktivní zájem o výuku a školu), než z hlediska toho, že žáci mají mít prostor k tomu, aby se vyjadřovali k otázkám, které se jich týkají. Z hlediska školských dokumentů je tedy participace žákům zajištěna,

avšak nepracuje se s tím, že je třeba pro ni žákům vytvářet vhodné podmínky. Většímu zapojení žáků do rozhodování o otázkách vzdělávání nepomáhá ani dosud ne zcela úspěšný pokus o větší zapojení zaměstnanců škol a rodičů do řízení ve školství. Pro učitele, kteří se sami nemohou kurčitým klíčovými otázkami vzdělávání vyjadřovat, bude pravděpodobně těžké si představit, že by se k těmto věcem měli vyjadřovat žáci.

V této kapitole jsem se podrobně věnovala fenoménu participace žáků. Představila jsem její možné definice, podoby i formy. Uvedla jsem důvody, kvůli kterým o téma roste zájem, ať už z hlediska proměn společnosti, nebo z hlediska vlivu participace na žáky. Poukázala jsem na rizika spojená s jejím zaváděním. Zmapovala jsem, čemu se v této oblasti výzkumníci věnují a kde jsou z hlediska vědeckých poznatků mezery. Na konci jsem popsala i situaci participace žáků v České republice. Věřím, že čtenář je nyní s fenoménem participace žáků poměrně dobře obeznámen, a proto se nyní můžeme přesunout k tomu, jaké podmínky je ve škole vhodné zajistit, aby bylo její úspěšné zavedení možné.

4. PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉHO ZAVÁDĚNÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ DO ŽIVOTA ŠKOLY

Podstata komplexního zlepšování škol spočívá ve změně procesů výuky a učení v tisících a tisících tříd. To vyžaduje cílené a trvalé úsilí všech součástí vzdělávacího systému a jeho partnerů.

Ben Levin a Michael Fullan⁶¹

V předchozích kapitolách jsem se zabývala výchovou k demokratickému občanství a participací žáků na životě školy. Obě témata se ve školství neustále vyvíjejí, jak z hlediska významu, tak i z hlediska vzdělávacích cílů či samotné metodiky práce. Na základě výzkumů můžeme soudit, že zavádění participace žáků do života škol může přinášet uspokojivé výsledky, které jsou ve svém společenském dosahu velmi významné. Úspěšné zavedení určitých forem práce do života konkrétních škol však představuje samostatné téma. Jak participaci do života škol zavádět, aby přinášela dobré výsledky? Na jaké oblasti se soustředit? Jaké kroky podniknout a čeho se naopak vyvarovat? To vše jsou otázky, na které v této kapitole hledám spolu s výzkumníky odpovědi.

Na úvod je třeba zmínit, že zavádění participace svým významem i podobou do velké míry koresponduje s celkovou proměnou školy. Na podmínky pro zavedení participace zde proto vztahuji poznatky z výzkumů zaměřených jak na rozvoj participace samotné, tak i na zavádění inovací obecněji, stejně jako na celkovou reformu školy.

Fullan (1996a, 1996b) došel k závěru, že hlavními překážkami úspěšného zavádění změn ve školství jsou dva navzájem propojené faktory, přetížení a roztržitost. Přetížení je způsobeno četnými změnami (například technologický pokrok, demografický vývoj, aktuální společenská situace, stav ekonomiky či různé politické tlaky), kterým se školy musí neustále přizpůsobovat. Důsledkem snahy na tyto změny

⁶¹ Levin, Fullan, 2008: 291, přeloženo autorkou.

adekvátně reagovat je často roztržitost reforem, neboť jednotlivé tlaky jdou proti sobě, reakce jsou dílčí a nesouvislé. Rudduck (2007) pak konstatoval, že zahlcení inovacemi a vzrůstající byrokracií vede k tomu, že i participace žáků je některými pedagogy vnímána jen jako další novinka, kterou by dle nadřazených měli zařazovat do své praxe. Taková situace pak učitelům zneprůjemňuje pracovní podmínky natolik, že může velmi snadno snižovat jejich motivaci k zavádění participace.

Ochota učitelů a ředitelů škol je přitom podle Dürra (2005) jedním z předpokladů úspěšného zavádění participace. Celkově Dürr (ibid.) hovoří o třech podmínkách nutných pro kvalitní zavedení participace. První souvisí právě s ochotou všech zapojených aktérů (tedy nejen učitelů a ředitelů, ale i školních inspektorů či politiků) participaci podporovat a rozvíjet. Druhou představuje kapacita vzdělávacího systému akceptovat, stimulovat a zavádět nezbytné změny, které participaci umožní. A do třetice, významnou úlohu má historický kontext, kulturní, společenské a politické faktory, tradice a vlivy, které v dané společnosti převládají. Na kulturní aspekt upozorňuje i Thornberg (2009), když konstatuje, že žáci i učitelé jsou historicky zakotveni v postoji, který hlasu žáků nedává rovnocennou váhu jako hlasu pedagogů, což úspěšné zavedení participace blokuje.⁶²

Pokud nahlédneme tři podmínky nastíněné Dürrem prizmatem dichotomie kultura – struktura, vidíme, že překážky pocházejí z obou oblastí. S kulturou souvisí jednak ochota všech zapojených aktérů se na změně podílet, jednak do této oblasti spadá historický kontext společnosti spolu se společensko-politickými faktory. Kapacita vzdělávacího systému pak do velké míry vytváří strukturální rámec, ve kterém se školy pohybují. Je patrné, že chce-li ředitel do své školy participaci zavádět, má vliv jen na omezenou část uvedených podmínek. Právě na to, co může ovlivnit ředitel školy, se zaměřuji v této kapitole. Budeme se tak pohybovat zejména na poli vnitřního života

⁶² Je třeba zmínit, že přesto existují školy, kde k plné realizaci participace s největší pravděpodobností dochází (srov. např. Hecht, 2010).

školy a opomeneme faktory, které působí vně škol, jako je politická reprezentace, vysokoškolská příprava pedagogů⁶³ či kulturní kontext naší společnosti.

Nejprve se tak podíváme na práci samotných učitelů, protože mnozí výzkumníci došli k závěru, že učitel je v procesu zavádění jakékoli změny do školství klíčovým aktérem. Následně se zaměříme na kulturu školy, jakožto prostředí, které ovlivňuje práci učitelů i úspěšnost zavádění změn. Strukturním podmínkám rozvoje participace se v této kapitole nevěnuji, neboť odborná literatura k tomuto tématu mnoho informací nenabízí (široce se tomuto tématu věnují pouze rozličné příručky pro pedagogy, současně se jedná o téma, na něž se zaměřuje výzkumná část této práce).

4.1 UČITEL JAKO KLÍČOVÝ AKTÉR ZMĚNY

*Neustále rostoucí oblast pedagogického výzkumu
nám ukazuje, že reforma školy je ponejvíce
provázena konflikty, nepředvídatelností,
odporem a ztrátou sebeobrazu.*

Michalinos Zembylas⁶⁴

*Úspěch našeho úsilí o změnu školy
je možný jenom tehdy, stane-li se
učitel jejím vůdčím aktérem.*

Zdeněk Helus⁶⁵

Pokud vedení školy rozhodne o tom, že by rádo rozvíjelo participaci žáků, představuje to pro učitele jistý tlak, se kterým se musejí nějak vyrovnávat. Učitel je přitom podle některých autorů při zavádění změn do života školy klíčovým aktérem (např. Fullan, 2000; Helus, 2001). Jak uvidíme níže, platí to i v případě zavádění participace: pokud

⁶³ Fullan (1993a) například zdůrazňuje, že je třeba proměňovat systém vzdělávání budoucích pedagogů tak, aby učitelé byli schopni inovace posuzovat na základě morálních cílů, které pro svou práci budou vnímat jako stěžejní.

⁶⁴ Zembylas, 2010: 221, přeloženo autorkou.

⁶⁵ Helus, 2001: 38.

o jejích přínosech nejsou učitelé přesvědčeni a nemají motivaci ji rozvíjet, nebude její úspěšná implementace možná. V této části se proto zaměřím nejdříve na to, v čem je role učitelů v případě zavádění participace významná, následně na to, co může způsobovat jejich odpor vůči této činnosti, a zejména pak na to, co učitelům pomáhá participaci přijmout jako užitečnou, podílet se na jejím zavádění a cítit se v tomto procesu dobře.

Proč je osoba učitele v procesu zavádění participace tak významná? Některé studie prokazují, že pokud stojí zaměstnanci školy proti participaci žáků, bude ve škole probíhat jen omezeně (Deakin-Crick, 2008). Jiné poukazují na to, že nekvalitně realizovaná participace přináší spíše negativní výsledky než přínosy (viz výše citovanou studii Aldersonové, 2000). Výchovu k občanství současně realizují podle Kerra et al. (2004) efektivněji ti učitelé, kteří jsou o jejích přínosech přesvědčeni. To potvrzují i další studie. Konkrétně v případě konzultování výuky s žáky vysledovali autoři McIntyre, Pedder a Rudduck (2005), že pouze učitelé, kteří věří, že perspektiva žáků je důležitá, jsou ochotni věnovat dostatečné úsilí tomu, aby na základě těchto konzultací změnilo způsob výuky. A podobně učitelé žáky ohledně metod výuky konzultují spíše v případech, když to, co se od žáků dozvědí, vidí jako přínosné (Rudduck, McIntyre, 2007). Přístup nakloněný konzultacím s žáky nebo participaci obecně přitom není samozřejmostí.

Změna ve škole je pro učitele extrémně náročnou záležitostí, jak naznačuje citace v úvodu této kapitoly. Zembylas (2010) na základě výsledků řady studií shrnuje, že učitelé reagují na zaváděné změny mnoha způsoby: někteří jsou rádi, že mohou podporovat reformní snahy, jiní cítí strach, frustraci a ztrátu, a tak se zaváděným změnám brání. Tento závěr potvrzují v případě participace zjištění Braggové (2007), která popsala, že při zavádění participace, zejména v otázkách učení a výuky, zažívají učitelé, kteří s ní nemají zkušenosti, pocity strachu a obav. Obávají se například toho, co o nich žáci řeknou (Braggová, 2007; Rudduck, 2007; Rudduck, McIntyre, 2007), nebo toho, co se stane, když se naruší všem vlastní hierarchická struktura jejich vztahu (Rudduck, McIntyre, 2007). Přitom platí, že mají-li učitelé povzbuzovat žáky k tomu, aby vyjádřili svůj hlas, musí mít sami ochotu vzdát se části svého vlivu (Mitrová, 2007). Dle výzkumu Rudducka a McIntyry (2007) přitom učitelé před

konzultováním výuky s žáky nevěřili tomu, že žáci budou mít ochotu se učit, a obávali se, že budou chtít jen více zábavy, případně že konzultování využijí především ke kritice učitele. Podle Braggové (2007) také mohou cítit, že žáci nejsou kompetentní, aby komentovali jejich práci, neboť nemají potřebné znalosti. Vedle toho se učitelé obávali také toho, co se stane s daty, která žáci nasbírali při formálním šetření (Braggová, 2007). Vedle nedůvěry vůči schopnostem nebo záměrům žáků tvoří bariéru konzultování výuky s žáky také samotná povaha vzdělávacího systému. Učitelé se podle Rudducka a McIntyra (2007) obávají, že pokud vyjdou žákům vstříc, nebudou stíhat naplnit požadavky stanovené kurikulárními dokumenty. Všechny tyto obavy jsou zcela pochopitelné a nelze se divit, že mohou představovat důvody, kvůli kterým učitelé participaci odmítají.

Výzkumy přitom naznačují, že participace má převážně pozitivní efekt nejen na žáky,⁶⁶ ale také na učitele. Přestože vysoká míra participace může dle studie Sammonse et al. (2008) korelovat s vyšší mírou hyperaktivního a antisociálního chování a participující žáci mohou dle Gutmanové (1999) působit jako drzejší a hlučnější, některé studie (Rudduck, 2007; Rudduck, McIntyre, 2007) poukazují na řadu přínosů, které má konzultování výuky s žáky také pro učitele: učitelé mohou díky žákům vyučovat efektivněji, získávají nový pohled na svou výuku a realistické praktické nápady, jak zlepšit výuku, jsou si více vědomi schopností žáků a často nabývají nové nadšení pro učení. Přestože učitelé zařazení do těchto studií viděli řadu omezení (žáci nemyslí na celek třídy, jejich návrhy nelze vždy snadno realizovat a další), byli překvapeni tím, jak konstruktivní a smysluplné podněty žáci k výuce měli, a konzultování jim přineslo přesvědčení, že rozvíjet partnersky orientovaný vztah s žáky je možné (ibid.).

Lepší zkušenosti s učením participujících dětí potvrdily i některé výzkumy zařazené do souborné studie autorů Magerové a Nowaka (2012). Vedle toho tito autoři hovoří i o studiích, které prokázaly lepší morálku zaměstnanců školy, zlepšení vzájemných vztahů mezi učiteli (lepší spolupráce mezi učiteli a kolegiální étos mezi zaměstnanci)

⁶⁶ Více o vlivu participace viz podkapitolu 3.4 „Vliv participace na žáky“.

a překvapivě také zvýšení autority učitelů prostřednictvím zapojení žáků do života školy, což je oblast, kde se učitelé obávají pravého opaku.

Protože odpor vůči zaváděným změnám je poměrně běžnou reakcí, jak je patrné z výše popsaného, zaměřili se někteří autoři na zkoumání toho, co pedagogům pomáhá zaváděné změny akceptovat. Dle Donnellové a Gettingerové (2015) v překonání počátečních nezdarů při zavádění inovací pomáhá přesvědčení učitelů o správnosti těchto změn. Podobně Fullan (2000) hovoří o tom, že klíčovým rysem úspěšné reformy je motivovanost pedagogů pro dané změny. Dle Ostinelliho (2016) je pravděpodobné, že silná motivace může dokonce pomoci překlenout to, že učitel zpočátku nové metodě úplně nerozumí.

Zembylas (2010) upozorňuje na to, že reformátoři musí brát při proměně školy na zřetel diverzitu emocí jednotlivých učitelů a poskytnout jim příležitosti vytvořit si vlastní prostor na to, aby se se změnami vyrovnali. Nelze učitele nutit nadšeně přistupovat na nové nápady. Reformní proces naopak vyžaduje, abychom učitelům umožnili vytvořit si vlastní prostor pracovat individuálně a spolupracovat, a tak najít cesty, jak zařadit reformu do své každodenní praxe. Stručně řečeno, učitelé potřebují dostatek prostoru a času, aby jim reforma dávala smysl (ibid.).

Donnellová a Gettingerová (2015) pak poukazují ještě na dva další klíčové faktory, a sice důvěru učitelů ve své pedagogické schopnosti a kvalitní vzdělávání pedagogů (k akceptaci reformy přispělo, když pedagogům byly poskytnuty právě ty znalosti a dovednosti, které byly třeba pro její implementaci v praxi). Adekvátní vzdělávací podpora, aby učitelé v počátku kariéry i v jejím průběhu nabývali potřebné odborné kompetence, vnímají jako klíčovou i jiní autoři (Fullan, 1996a; Fullan, 1996b; Helus, 2001; Donnellová, Gettingerová, 2015).

Přestože dle zjištění Rudducka a McIntyry (2007) žáci při konzultování hovoří slušně, jsou konstruktivní a kriticky hovoří jen velmi opatrně, neměli by učitelé být podle těchto autorů nuceni k tomu, aby podstupovali konzultování své výuky s žáky bez silné společenské podpory dalších kolegů. Obě skupiny se totiž mohou cítit zranitelně, když čelí změně v jejich běžném vztahování se k sobě navzájem. Zavedení konzultování výuky s žáky vyžaduje čas a praxi, aby byl dialog žáků a učitelů všeobecně uznávaný a možný (Rudduck, McIntyre, 2007). Proto podle těchto autorů

nelze spoléhat jen na úsilí jednotlivých učitelů. Konzultování žáků bude obtížné, pokud ve škole nebude klima a kultura prostoupená důvěrou a respektem, na kterých konzultování závisí.

Z výše uvedeného můžeme soudit, že pokud mají učitelé participaci zavádět úspěšně, je třeba jednak odstranit překážky, které jim stojí v cestě, jednak jim vytvořit podpůrné prostředí, ve kterém bude adaptace na tuto změnu možná. V první řadě je tedy třeba vzít v úvahu vše, co jim při zavedení této změny stojí v cestě. Z počátku se pochopitelně mohou obávat toho, co o nich žáci budou říkat, zda budou komentáře žáků užitečné a smysluplné, zda nebudou nuceni vzdát se příliš velké části svého vlivu. Jako bariéru mohou vnímat i tlak na množství učiva, na jehož probrání mají již takto málo času. Pokud se na tyto překážky podíváme prizmatem kultura – struktura, vidíme, že jsou zakotveny v obou oblastech. Vzdělávací systém vytváří určitý strukturní rámeček, ve kterém se učitelé musí pohybovat, a nemohou tak ve prospěch zavedení některých metod práce vynechat určité množství látky, které jsou povinni s žáky probrat. Řada bariér stojí ale také na úrovni kultury, a to nikoli jen kultury školy, jako spíše celospolečenského nastavení, kdy my dospělí často očekáváme, že děti zneužijí naší důvěry, pokud dostanou prostor se vyjadřovat k otázkám, které dosud byly zejména v naší kompetenci. Nutno podotknout, že tato obava může být často podložena i realitou.

Co tedy učitelům může pomoci tyto překážky překonávat? Na základě výše uvedeného můžeme soudit, že motivaci učitelů může podpořit prvotní dobrá zkušenost s participací. Výzkumy totiž ukázaly, že kvalitně zavedená participace má pro učitele řadu přínosů (pedagogové jsou efektivnější v učení, mohou získat dobré nápady i nové nadšení pro výuku, po změně výuky na základě podnětů žáků se mohou zlepšit studijní výsledky, navzdory obavám lze pozorovat zvýšení autority učitelů a participace má údajně pozitivní vliv i na vztahy mezi učiteli samotnými). Pokud učitelé zažijí, že participace žáků má ve skutečnosti pozitivní dopad na jejich vlastní práci, zvýší se pravděpodobně i jejich motivace pro její další rozvíjení, která je klíčová k tomu, aby byli ochotni této činnosti věnovat čas a úsilí. Následně je důležité dát učitelům dostatek prostoru pro individuální práci, aby požadované změny zavedli do své vlastní praxe tak, aby jim vše dávalo smysl. K tomu je však třeba jim poskytnout

také kvalitní vzdělávání, aby mohli věřit svým schopnostem v této nové oblasti. V neposlední řadě je důležitá podpora ze strany ostatních kolegů. Opět vidíme, že podpora musí vycházet jak z určitých opatření na úrovni struktury (proškolení pedagogů, dostatek prostoru na zavedení změny apod.), tak i z oblasti kultury (podpora v rámci pedagogického sboru, změna náhledu na žáky a jejich schopnost kompetentně se vyjadřovat apod.). Právě na oblast kultury školy a na to, jaký typ kultury školy podporuje pedagogy v zavádění změn, se podíváme v následující podkapitole.

4.2 KULTURA ŠKOLY JAKO PROSTŘEDÍ UMOŽŇUJÍCÍ ZMĚNU

*Participace žáků ve škole a zejména míra,
ve které bude probíhat, závisí v první řadě na tom,
zda mají lidé, kterých se týká, ochotu ji rozvíjet.*

Karl-Heinz Dürr⁶⁷

Řada výzkumů referuje v souvislosti s podmínkami pro úspěšné zavedení participace o otázkách týkajících se kultury školy. Literatura zaměřená na kulturu školy však specificky se zaváděním participace nepracuje a zaměřuje se spíše na zavádění změn obecně, případně na zavádění komplexních změn v podobě reformy školy. Jak již bylo uvedeno výše, zavedení participace do života školy v široké míře ovlivňuje dosavadní život školy a prakticky je rovno zavedení jakékoli komplexnější změny. Z toho důvodu vidím jako smysluplné vztáhnout k tématu zavádění participace i poznatky týkající se zavádění změn obecně a reformy školy jako celku.

Úspěšnost zavedení změny podle Fullana (1993b) nespočívá jen v tom, jak kvalitně je připravená a jaká strategie je použita k jejímu zavedení, klíčovou roli hraje to, zda je na její zavedení připravené prostředí školy. Má-li být zavedení změn ve školách úspěšné, je třeba respektovat aktuální situaci dané školy, vycházet z potřeb a schopností učitelů i z cílů organizace. Pokud se ředitel pokusí reformovat školu, aniž by vzal v úvahu potřeby lidí, kteří se v ní pohybují, bude mít reforma vždy jen

⁶⁷ Dürr, 2005: 14, přeloženo autorkou.

částečný úspěch. Proto je podle Deala a Petersona (1990) klíčovým aspektem pro úspěšnost zavedení změny znalost kultury školy. Ředitel musí brát ohled na převládající hodnoty, přesvědčení či osobní očekávání těch, kteří mají novinky uvádět v praxi (Deal, Peterson, 1994). Jak poukázal Fullan (1996a, 1996b), změnu nestačí zavést na úrovni struktury (tedy poskytnout materiální i časoprostorové zdroje na její rozvoj), nýbrž je třeba ji doprovodit i na úrovni kultury školy. V této kapitole tak osvětlím, co si můžeme pod spojením „kultura školy“ představit, a dále jaké typy školních kultur byly výzkumníky pojmenovány, jak se různé typy kultur ve škole projevují a jakým způsobem podporují nebo naopak blokují zavádění změn. Cílem kapitoly je objasnit, jaká kultura vytváří pro zavádění participace nejlepší podmínky.

CO JE KULTURA ŠKOLY

Koncept kultury původně vyvinuli antropologové, aby popsali zvyky a rituály různých společností a vysvětlili rozdíly mezi nimi. Společenskovědní obory tento koncept později úspěšně aplikovaly na limitovanější aspekty života jednotlivých organizací v rámci širší společnosti, zejména k popisu atmosféry a způsobů jednání vlastních dané organizaci. Každá organizace má svůj specifický systém toho, jak se co dělá – koncept kultury nám pomáhá rozumět těmto systémům, co jsou, jak vznikly a jak ovlivňují fungování organizace (Schein, 1985; Deal, Peterson, 1990).

Podle autorů Pola et al. (2002) se v tuzemské i zahraniční literatuře setkáváme s mnoha různými vymezeními pojmu kultura školy,⁶⁸ mnohdy jsou definice velmi úzké, mnohdy naopak velmi široké. Jedná se přitom o celistvý pojem, který spojuje různé oblasti fungování školy (ibid.). Podle Scheina (1985) kultura skupiny odráží vzorce sdílených základních předpokladů, které skupina přijala v průběhu času, kdy

⁶⁸ K popisu škol se podle Hoye (1990) užívala celá řada pojmů, jako jsou charakter, prostředí, atmosféra, ideologie, klima a kultura. Pouze dvě poslední ale podle něj poskytly obecný rámec pro současnou diskusi o škole jakožto pracovním prostředí. Pojmy klima a kultura školy bývají někdy zaměňovány a jejich definice se někdy překrývají. Přesto se jedná o dva odlišné koncepty zaměřené na různé aspekty života ve škole, které Hoye odlišuje následovně. Školní klima odkazuje na to, jak učitelé vnímají své pracovní prostředí a chování lidí v něm. Kultura školy je vyjádřením sdílených předpokladů a ideologií. Klima lze snadno zkoumat pomocí kvantitativních nástrojů, kterými identifikujeme vnímané vzorce chování; kultura vyžaduje spíše kvalitativní přístup a etnografické techniky. Právě kultura školy je nástrojem pro porozumění smyslu a charakteru života v organizaci (ibid.).

řešila různé problémy související s adaptací na vnější prostředí i s vnitřní integrací, které se jevily natolik funkční a užitečné, že mají být přejímány novými členy jako správný způsob vnímání, myšlení a cítění. Dle Petersona a Deala (1998) kultura školy, stejně jako kultura jakékoli jiné organizace, odráží hluboko zakořeněný systém hodnot, norem, přesvědčení, tradic a rituálů, který se vyvinul v průběhu historie z toho, jak lidé spolupracovali, řešili problémy a odpovídali na výzvy. Podle Moree (2013) vyjadřuje kultura školy to, jaké normy, hodnoty a přesvědčení ve škole převládají, vypovídá o tom, zda zde existuje určitý systém významů sdílený všemi členy, popisuje, jaká kvalita mezilidských vztahů zde převládá i jaké jsou postoje těchto lidí ke škole. Na tom, že klíčové jsou v definování pojmu zejména hodnoty a normy, panuje podle Pola et al. (2002) všeobecná shoda. Dle Deala a Petersona (1990) kultura odkazuje na myšlení a cítění, od kterého se odvíjí vše, co v každodenním životě školy vnímáme; upozorňuje nás na neviditelný jakoby samozřejmý proud přesvědčení a předpokladů; dává význam tomu, co lidé říkají a dělají; určuje to, jak lidé interpretují stovky každodenních interakcí, a tedy také jak učitelé, rodiče či žáci školu vnímají. Odkazuje nás na fenomény, které jsou pod povrchem, které jsou neviditelné a do jisté míry nevědomé, avšak vlivné ve svém dopadu (Schein, 1985). Kultura je koncept, který nám pomáhá uvědomit si a porozumět komplexním silám, které působí pod povrchem (Deal, Peterson, 1990).

Kultura, jejíž esencí jsou neviditelné sdílené předpoklady, se navenek projevuje na úrovni pozorovatelných artefaktů (tj. viditelné výsledky práce skupiny jako fyzické prostředí, jazyk, technologie a produkty, výtvary umění, styl oblékání, formy projevování emocí, mýty a příběhy týkající se organizace, deklarované hodnoty a pozorovatelné rituály či oslavy), sdílených všeobecně uznávaných přesvědčení o tom, co je správné, a deklarovaných hodnot (Schein, 1985). Dle Petersona a Brietzkeho (1994) o ní vypovídají příběhy (zaměřené na úspěch a spolupráci nebo neúspěch a nevráživost), které se o životě ve škole vyprávějí, symbolické znaky jako motto vyjadřující podstatné hodnoty, slavnosti (oslavující například úspěchy pracovníků a žáků), rituály (opakované činnosti, například společná káva ve sborovně o velké přestávce) či tradice (významné každoroční události, které mají svou historii a speciální význam, například každoroční výjezd učitelů za účelem společného plánování a neformálního posezení).

Kultura školy sice stojí na jistém souboru norem, které vedou a omezují naše chování, avšak dle Scheina (1985) nikdy není definitivní, je to dynamický všudypřítomný fenomén, který se neustále přetváří v důsledku vzájemných interakcí členů dané organizace s druhými a je ovlivňován také chováním vedení organizace. Podle Pola et al. (2002) se týká všech osob, které mají ke škole nějaký vztah.

Kultura školy tak představuje významný fenomén, který má mnoho vrstev a ovlivňuje ve škole řadu věcí, mnohdy aniž bychom si to jakožto aktéři uvědomovali. V následující části popíši ještě to, jak konkrétně se mohou různé typy kultury školy fakticky projevovat.

PROJEVY POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ KULTURY

V této části se zaměřím na poznatky, ke kterým výzkumníci došli v oblasti kultury škol v souvislosti s jejich rozvojem. Budu zde hledat odpověď na otázku, jaký vliv může mít dané kulturní nastavení ve škole na úspěšnost školy při zavádění změn, jaké charakteristiky kultury školy jejich zavádění spíše podporují a jaké jim spíše brání.

Rosenholtzová (1991) poukazuje na to, že učitelství je profese spíše izolovaná, neboť člověk s dětmi pracuje zpravidla stranou svých kolegů. Tato izolace dává podle Rosenholtzové člověku pocit bezpečí, neboť si o své práci rozhoduje sám a nikdo ho nemůže kritizovat. Současně mu ale bere možnost zpětné vazby od zkušených kolegů. Ve svém důsledku je izolace provázána nejistotou, neboť učitelé se pak méně učí od kolegů a zůstávají při svých osvědčených postupech i v případě, že nepřinášejí výsledky (ibid.). U takových učitelů je poměrně nízká šance, že budou experimentovat a rozvíjet své profesní kompetence (Rosenholtzová, 1991; Fullan, Hargreaves, 1991). Izolace může přispívat i k nízkému pocitu účinnosti učitelů,⁶⁹ tedy ke snížené důvěře v to, že na výsledky žáků mají významný vliv (Ashton, Webb, Doda, 1982). Učitelé s vyšším pocitem účinnosti jsou více motivovaní, mají větší ochotu a vytrvalost zvládat obtíže, dokážou vytvořit příjemné přijímající prostředí a budují vztahy s žáky

⁶⁹ Tzv. pocit účinnosti (anglicky teacher's sense of efficacy) podle Ashton, Webba a Dody (1982) vyjadřuje míru, do které učitel věří, že je schopný ovlivnit výkon studentů. Když je pocit účinnosti nízký, má učitel dojem, že jeho vliv je malý, protože žák je ovlivněn zejména rodinou či společností a sám učitel mnoho nezmůže.

se slabými studijními výsledky, používají méně tvrdých nástrojů kontroly, jsou vstřícnější k individuálním potřebám všech žáků a reagují na ně pozitivním, přijímajícím a podporujícím způsobem, který povzbuzuje u studentů motivaci a ochotu zapojit se (Ashton, Webb, Doda, 1982; Ashton et al., 1983). V důsledku tak dosahují s žáky lepších studijních výsledků (Armor et al., 1976; Ashton, Webb, Doda, 1982; Ashton et al., 1983). Pocit účinnosti učitelé často odvozují z vágního srovnávání sebe sama s druhými učiteli, například na základě historek, které zaslechnou (Ashton, Buhr, Crocker, 1984). Kooperativní přístup a podpora spolupráce tedy mohou jejich pocit účinnosti zvyšovat (Ashton, Webb, Doda, 1982).

V úspěšných školách učitelé i další pracovníci školy spolupracují za účelem kontinuálního zlepšování školy, nebojí se zkoušet nové věci, debatují o výuce nebo si vzájemně navštěvují hodiny a učitelé se zde daleko více profesně rozvíjejí (Littleová, 1982; Johnsonová, 1990). Rosenholtzová (1991) dělí školy na školy tzv. spolupracující, „posouvající se“,⁷⁰ které jsou v učení bohaté, kde učitelé vnímají, že se ve své profesi mohou neustále zlepšovat, a školy tzv. izolované, „zaseknuté“,⁷¹ které se příliš nerozvíjejí, učitelé zde pracují více samostatně a málokdy požádají o pomoc, své dovednosti vidí jako dostatečné a domnívají se, že není třeba se dále vzdělávat. Ve školách spolupracujících je pochopitelně vyšší šance, že se rozličné změny podaří zavést úspěšně.

Tzv. *kultura spolupráce* přitom není charakterizována organizací formálních setkání či projektů, které mají spolupráci zajistit. Je utvářena spíše všudypřítomnými postoji a chováním pracovníků školy, projevuje se v gestech, vtipech či pohledech, které vyjadřují sympatii a pochopení (Nias, Southworth, Yeomans, 1993). Konkrétní projevy kultury spolupráce můžeme pozorovat na mnoha úrovních. Různí autoři (Fullan, Hargreaves, 1991; Nias, Southworth, Yeomans, 1993; Peterson, Brietzke, 1994) definovali na základě svých výzkumů celou škálu projevů kultury spolupráce.⁷²

⁷⁰ V originále „collaborative“ a „moving“ schools. Pojem vyjadřuje ochotu a schopnost profesně růst a zlepšovat se.

⁷¹ V originále „isolated“ a „stuck“ schools. Vyjadřuje setrvání na statu quo.

⁷² Autoři Peterson a Deal (1998) hovoří ve stejném smyslu o tzv. „kultuře pozitivní“, kterou charakterizují následujícími prvky: zaměstnanci sdílejí společný cíl, do učení dávají srdce; základními normami je kolegiálnost, zlepšování a poctivá práce; rituály oslavují výsledky studentů, inovace učitelů

V následujícím popisu a charakteristikách tak vycházím z jejich závěrů (ibid.). Vztahy lidí ve škole se spolupracující kulturou jsou prodchnuty důvěrou a otevřeností a poskytnutí podpory či pomoci je samozřejmostí. Lidé jsou zde druhými oceňováni, sdílejí své nápady i zdroje. Neskrývají své chyby a nejistoty, naopak diskutují o nich s cílem získat nebo poskytnout podporu. Otevřenost k vzájemné pomoci je totiž vnímána jako nezbytná pro otevírání výzev a jejich úspěšné překonávání. Kultura spolupráce tak podporuje vznik sítí profesionálů, kteří sdílejí problémy, nápady, materiály a řešení, poskytuje smysluplné prostředí, ve kterém učitelé rozvíjejí odborné vědomosti, pocit vysoké účinnosti a silného spojení s kolegy vzdělavateli, rodiči a studenty. Učitelé přitom v těchto školách nezůstávají u pouhého společného rozhodování, plánování a sdílení zkušeností či zdrojů, ale cílí ke společnému učení, vzájemnému pozorování výuky, cílené reflexi a vzájemné zpětné vazbě. Na základě konstruktivní zpětné vazby společně hledají lepší řešení situací ve své práci. Kultura v takových školách vyžaduje shodu na hodnotách, na nichž stojí výuka. Je zde však současně možné vyjádřit nesouhlas a diskutovat o svých postojích, odlišnosti jsou zde oceňovány. Diskuse o cílech a hodnotách přitom není jednorázovou záležitostí, nýbrž jde o kontinuální ověřování a další rozvoj. Učitelé jsou tak schopni společně sebevědomě reagovat na přicházející změny a adaptovat ty prvky, které vedou ke zlepšení výuky. Jsou oddáni své práci, převládá zde sdílená odpovědnost za společnou práci a jistým způsobem jsou na svou školu hrdí. Můžeme zde pozorovat zájem o žáky a snahu podpořit je nejen v práci ve třídě, ale také v běžném kontaktu třeba na chodbách. V takovém prostředí nejsou vztahy mezi učiteli čistě profesní, nýbrž zasahují i do osobní roviny a lidé spolu slaví narozeniny a další svátky. Taková kultura podporuje hlubokou profesní výměnu, protože lidé jsou zvyklí odlišné názory verbalizovat a konfrontovat s cílem hledat ta nejlepší řešení, což přispívá ke sdílenému vnímání smyslu a cílů školy. Naopak v prostředí s nízkou mírou spolupráce si učitelé hlídají své know-how, aby z něj někdo netěžil, bojí se obrátit se na kolegy s problémy, protože mají obavu, že by byli vnímáni jako slabí, a stále dokola opakují řešení, která jim v minulosti nefungovala (ibid.).

a závazky rodičů; neformální síť „hrdinů a hrdinek“ vytvářejí sociální síť pro poskytování informací, podpory a vypravování; slaví se zde úspěch a překypuje humor.

Kultura spolupráce není důležitá jen z hlediska toho, jak se ve škole cítí učitelé či jak velká je šance, že se ve škole podaří úspěšně zavést reformu. Podle dostupných výzkumů má vliv i na samotné žáky, a to hned v několika ohledech. Spolupráce a komunikace napříč školou může vytvořit prostředí podněcující učení (Fullan, Hargreaves, 1991). Ve školách s převládající kulturou spolupráce mají studenti lepší studijní výsledky než ve školách izolovaných (Rosenholtzová, 1989). Studijním výsledkům napomáhá taktéž vysoká míra vzájemných neformálních konzultací mezi učiteli a učitelům daná svoboda předepsané postupy a kurikulum si upravovat pro aktuální potřeby třídy (Armor et al., 1976). Kultura školy má vliv také na postoj žáků ke škole a může posílit jejich pocit přináležitosti ke školnímu společenství (Higgins-D'Alessandro, Sath, 1998). Na základě výše uvedených poznatků můžeme soudit, že rozvinutá kultura spolupráce může přispívat nejen k tomu, že bude snazší zavádět určité změny, ale také k tomu, že se učitelé ve své práci budou cítit lépe a budou v ní efektivnější.

Opakem kultury spolupráce může být něco, co autoři Peterson a Deal (1998) popsali jako tzv. *toxickou kulturu*, která se projevuje rozklížeností pracovního kolektivu, ztrátou chuti sloužit ve prospěch dětí, zaměřením na potřeby dospělých a převládajícími negativními hodnotami a bezradností (někteří učitelé například na setkání kolegia sabotují veškeré snahy o rozvoj, otevřeně se vysmívají těm, kdo ve volném čase absolvují kurzy a konference). Autoři upozorňují, že toxické subkultury najdeme i v dobrých školách v podobě opozičních skupin, které šíří frustraci a beznaděj. Toxické školy jsou však takové, kde negativní nastavení převažuje v rozhovorech, interakcích a plánování, kde se diskutuje jen o příbězích neúspěchu a jedinými hrdiny jsou „antihrdinové“ (Peterson, Deal, 1998).

Fullan a Hargreaves (1991) však současně upozorňují na to, že ne vše, co se jako kultura spolupráce jeví, jí skutečně je. Ve školách vyzorovali a následně popsali tři formy kultur, které sice působí jako kultura spolupráce, avšak ve skutečnosti představují spíše kontraproduktivní modely. První označili jako kulturu tzv. „balkanizace“,⁷³ kde učitelé do jisté míry spolupracují, ale spíš vytváří separované

⁷³ V originále „balkanization“.

skupinky (např. dle předmětů nebo 1. a 2. stupeň), které někdy také soupeří. Loajalitu učitelé cítí spíše se skupinkou, než s celou školou. Ve skupinách lidé spolupracují, společně plánují, k čemuž je jim cíleně vytvářen prostor (např. předmětové komise), ale spolupráce napříč těmito skupinami je spíše výjimečná. V jedné škole se proto může výrazně lišit kvalita jednotlivých učitelů i výuky v různých třídách či předmětech. Pozor bychom si měli dát ale i na kulturu tzv. „pohodlné spolupráce,“⁷⁴ kde je spolupráce spíše umělá, učitelé sdílejí určité materiály a metody, občas si vzájemně poradí v technických otázkách, ale brání se hlubší výměně názorů ohledně výuky, obsahu učiva, dlouhodobého plánování či cílů školy. Neprobíhají vzájemné návštěvy ve třídách a učitelé zvládají řešit spíše akutní a aktuální otázky bez dlouhodobějšího výhledu. V těchto školách může spolupráce vypadat příjemně, ale nevede ke schopnosti řešit stěžejní problémy. A konečně při snaze budovat kulturu spolupráce může vedení školy nechtěně vytvořit kulturu tzv. „nepřirozené kolegiality“,⁷⁵ kde můžeme pozorovat soubor formálních opatření, která mají podporovat spolupráci učitelů, společné plánování a vzájemné konzultace (např. zde existuje tým pro rozvoj školy nebo příležitosti pro vzájemné koučování), ale učitelé se s takovým modelem neidentifikovali. Tato strukturální opatření mohou napomoci implementaci nových programů, ale sama o sobě nevytvoří hlubší, masivní neformální vazby, normy a sdílený závazek, které můžeme najít ve školách s kulturou spolupráce, byť to v některých případech může formování efektivní spolupráce přispívat. Poukaz na to, že ne všechny podoby spolupráce vypovídají o skutečně produktivní kultuře spolupráce, může být významný při vyhodnocování sebraných dat ve výzkumné části, neboť jedna výzkumná otázka se přímo na toto téma zaměřuje.

Ze stejného důvodu je užitečné podívat se také na to, jaké formy spolupráce k budování kultury spolupráce přispívají a jaké spíše nikoli. Tím se zabývala Littleová (1990), když ve školách identifikovala čtyři typy kolegiálních vztahů, přičemž zdůraznila, že jen některé formy spolupráce k formování kultury spolupráce skutečně

⁷⁴ V originále „comfortable collaboration“.

⁷⁵ V originále „contrived collegiality“.

přispívají.⁷⁶ Jako první typ spolupráce označuje „vyprávění příběhů a snímání myšlenek“, kdy se sdílejí necelé zážitky, historky a stížnosti, přičemž sdílení není zaměřené na hledání řešení. Druhou formu označila jako „pomoc a asistence“, kdy učitel pomůže druhému, když je požádán, nabídne ocenění, ale nezasahuje do práce druhého učitele bez vyžádání. Třetí formu pojmenovala jednoduše „sdílení“ a poukazuje na to, že učitelé sdílejí hodně ze svého profesního života, často sdílejí materiály či nápady a návrhy na zlepšení, které by mohly vést ke změně v praxi druhého učitele, ale nepodnikají spolu žádnou společnou práci, neučí spolu. Teprve čtvrtý typ označovaný jako „společná práce“, který zahrnuje týmové učení, společné plánování, vzájemné koučování, mentoring a někdy i akční výzkum, identifikuje jako nejvyšší formu kolegiality, která má oproti třem předchozím výraznější vliv na utváření hlubších profesních vztahů, neboť poskytuje bohatou podporu a komplexní propojení vedoucí k rozvoji pracovníků i vztahů a spolupráce. Na stejný aspekt poukazují i Peterson a Brietzke (1994), když mezi formami spolupráce uvádějí mezipředmětové kurikulární projekty, týmové učení a vzájemné náslechy.

Zembylas a Bulmahn Barkeová (2007) dále upozornili na určité formy kolegiality, které mohou představovat dokonce překážku pro zavádění změn ve škole. Kolegiální vztahy založené na přátelství a důvěře mohou podle nich představovat konkurenci snaze o úspěšnou reformu a kolegiální vztahy založené na zdvořilosti a vyhýbání se konfliktům mohou vyústit v podryvání reformního úsilí. Z výše popsaného můžeme

⁷⁶ V předchozí studii (Littleová, 1982) uváděla autorka výčet konkrétních forem spolupráce, přičemž taktéž odlišila ty, které prohlubují kulturu spolupráce, od těch, které se sice dějí, avšak na změnu kultury nemají výraznější vliv: srovnávala formy spolupráce ve čtyřech úspěšných a dvou neúspěšných školách a došla k závěru, že řada forem spolupráce učitelů nemá na úspěšnost a adaptabilitu školy zásadní vliv. K těm patří například sdílení materiálů, tvorba sdílených složek s přípravami, pochválení či kritizování ostatních učitelů, udělování rad bez vyžádání, prosba o pomoc s konkrétním problémem týkajícím se výuky či disciplíny, společné rozhodnutí o vstupu do nějakého projektu, vzájemné stěžování si na studenty, diskuse o vzdělávání a filozofii, rozhovory o osobním životě, hraní karet, společné pivo každý pátek, účast v komisích, působení jako uvádějící učitel pro nového kolegu a další. Naopak na úspěšnost a adaptabilitu školy měly klíčový vliv formy spolupráce, jako je zapojení do tvorby kurikula a přípravy či revize plánu hodin, přesvědčení někoho, aby zkusil nějaký nápad v praxi, pozvání dalších učitelů do své výuky a návštěva jejich hodin, společná analýza jednotlivých postupů a jejich výsledků, vzájemné doškolení formální i neformální, veřejné rozhovory o tom, co se kdo chce naučit, nebo co se právě učí, zkoušení nových teoretických poznatků v praxi a reflektování nových přístupů, hodnocení působení ředitele (pro kompletní výčet viz Littleová, 1982: 330). Z představeného výčtu vyplývá, že určující pro rozvoj úspěšné a přizpůsobivé školy jsou ty formy spolupráce, kdy učitelé promýšlejí komplexní plán výuky a nejen jednotlivé lekce, kdy společně zkoušejí a kriticky hodnotí něco nového a mají ochotu i chuť učit se od sebe navzájem.

učinit závěr, že ani ve škole, kde učitelé deklarují spokojenost s tím, jak se jim daří spolupracovat, nemusí nutně vládnout kultura spolupráce, pokud zde nepozorujeme hlubší praktické projevy této kultury (viz výše).

Peterson a Deal (1998) shrnují, že bez podporujících kultur budou reformy neúspěšné, morálka zaměstnanců bude upadat a učení se bude propadat. Jak jsme viděli, kultura spolupráce nevede jen ke snazšímu zavádění změn, ale také zvyšuje pocit účinnosti učitelů, čímž přispívá jednak k jejich větší spokojenosti v práci, jednak k lepším výsledkům na poli akademických úspěchů jejich žáků. Celkově je pak kultura spolupráce provázena větší důvěrou, otevřeností a lepšími vztahy mezi pedagogy. Autoři však popsali i řadu prvků kultur, které jako kultura spolupráce působí, avšak hlubokou spoluprací, která s sebou nese výše uvedené benefity, ve skutečnosti blokují. Viděli jsme, že ne všechny typy kolegiality vedou ke skutečně hluboké spoluprací, která je pro produktivní kulturu spolupráce potřebná. Protože vybudovat efektivní kulturu spolupráce není snadné, klade si řada odborníků otázku, jak na to. Úvahám o tomto tématu se věnuje následující část této kapitoly, která se soustředí zejména na roli ředitelů škol v tomto úsilí.

4.3 ROZVÍJENÍ KULTURY SPOLUPRÁCE

Jedním krokem je vytvořit lepší podmínky pro žákovskou participaci v rámci struktury školy. Avšak vytvoření atmosféry, ve které se budou cítit dobře při spoluprací na otázkách výuky učitelé i žáci, stojí mnohem více času a vyžaduje pečlivou přípravu.

Jean Rudduck a Julia Flutterová⁷⁷

Z výše popsaného můžeme soudit, že vytvoření kultury spolupráce není snadné a jedná se o běh na dlouhou trať. V této podkapitole shrnuji poznatky výzkumníků, které by mohly ředitelům posloužit jako určité vodítko, pokud chtějí kulturu

⁷⁷ Rudduck, Flutterová, 2000: 83, přeloženo autorkou.

spolupráce ve své škole posílit. Záhy však bude patrné, že v tomto úsilí nelze postupovat podle jednoduchého návodu. Kapitola tak spíše nabízí určité poznatky, které je třeba v tomto úsilí vzít v potaz. Upozorňuje, čeho je vhodné se vyvarovat, a naopak na co se soustředit, aby byla snaha o rozvoj kultury spolupráce provázena větším množstvím úspěchů než nezdarů a slepých cest.

Předtím, než se budeme zabývat konkrétními způsoby, jak kulturu spolupráce rozvíjet, je důležité si uvědomit, že se jedná o proces, který nestojí na rozhodnutí a úsilí jednotlivce, jeho úspěšnost závisí na kolektivu celé školy. Aby se ve škole kultura spolupráce rozvinula, je podle Johnsonové (1990) třeba učitelů, kteří jsou otevřeni změnám a připraveni se dále rozvíjet. Taktéž podle Fullana (1996a) změnu nelze jednoduše nařídit shora a čekat, že ji učitelé přijmou za svou, současně však nelze očekávat, že změna přijde výhradně od učitelů. Schein (1985) pak upozorňuje, že nové kulturní elementy se řediteli podaří zavést jen v případě, že fungují, tedy jestliže nové chování vede k úspěchu a spokojenosti jednotlivých aktérů.

Přestože rozvoj kultury školy je dialogický proces a na její podobě mají podíl všichni zaměstnanci, úloha ředitele je významná (Deal, Peterson, 1990; Rosenholtzová, 1991; Nias, Southworth, Yeomans, 1993; Fullan, 2016). Étos respektu, náklonnosti a úspěchu může ředitel ve své škole posilovat svým přístupem každý den (Peterson, Deal, 1990). Níže se tedy podíváme na to, jaké kroky může ředitel v tomto úsilí podniknout. V první řadě se ale zaměříme ještě na to, čeho je naopak vhodné se vyvarovat.

PŘÍČINY NEÚSPĚCHU

Hargreaves (1997) na základě studia literatury o neúspěšných reformách ve školství popsal širokou škálu důvodů, proč zavedení nějaké změny ve školách selhává. Hargreaves zde hovoří o zavádění změn a inovací obecně, ale jak bude patrné z níže popsaného, poznatky lze velmi dobře aplikovat právě na proměnu kultury školy. Než se tedy zaměříme na to, jak v tomto procesu postupovat, zvu čtenáře k přemýšlení o tom, čeho se vyvarovat. Proč někdy poctivé snahy o zavádění změn ve školách selhávají?

Důvody mohou spočívat v těchto nevhodně provedených krocích:

- změna je špatně koncipována nebo není jasně vysvětlena, není jasně vysloveno, co změna přinese studentům;
- změna je příliš široká a ambiciózní, vyžaduje, aby učitelé pracovali na mnoha frontách, nebo je naopak příliš omezená a specifická, takže ke skutečné změně vlastně nedojde;
- změna je příliš rychlá na to, aby se s ní lidé vyrovnali, nebo jde naopak příliš pomalu a lidé s ní nemají trpělivost a začnou se věnovat něčemu jinému;
- pro změnu nejsou dostatečné zdroje v podobě financí na materiály nebo času učitelů inovace plánovat;
- ke změně neexistuje žádný dlouhodobý závazek a lidem není poskytnuta podpora pro překonání obav a frustrace z raných experimentů a nevyhnutelných nezdarů;
- do změny nejsou zahrnuti klíčoví pracovníci, kteří k ní mohou přispět;
- rodiče mají proti změně námitky, protože s ní nebyli dostatečně seznámeni a nerozumí jí;
- vedení se snaží udržet si přílišnou kontrolu nad celým procesem, nebo má příliš malé ambice, nebo po prvních úspěších příliš rychle přistupuje k dalším krokům;
- a konečně změna probíhá izolovaně a je podkopávána dalšími nezměněnými strukturami (ibid.).

Z uvedeného je patrné, že zavedení nějaké změny, ať se jedná o implementaci určité inovace, nebo o celkovou změnu kultury školy, vyžaduje trpělivou pozornost a schopnost balancovat různé extrémy. Vidíme, že možných příčin selhání je mnoho. Některé jsou způsobeny jednáním ředitele, některé spočívají ve strukturních problémech, které ředitel těžko z úrovně školy ovlivní. V dalších částech této kapitoly se zaměříme na to, jaké postupy může ředitel zvolit z té úrovně, na kterou má vliv plynoucí z jeho role. Uvidíme, že doporučené postupy jsou úzce propojeny s Hargreavesovými postřehy ohledně toho, čeho se vyvarovat.

PRVNÍ KROK K PROMĚNĚ KULTURY: ANALÝZA

Pokud se ředitel školy rozhodne, že by ve své škole chtěl podpořit rozvoj kultury spolupráce, je podle některých autorů třeba přijmout, že důležitým krokem, který předchází jejímu proměňování, je její analýza, protože měnit něco, co ředitel nezná, není možné (Lieberman, Saxl, Miles, 1988; Deal, Peterson, 1990). Prvním krokem tak je podle Deal a Petersona (1990) rozpoznat a pojmenovat současnou kulturu své školy, což obnáší řadu dílčích úkonů. Aby ředitel mohl skutečným procesům do hloubky porozumět, musí jít podle těchto autorů doslova pod povrch toho, co se děje, a pozorovat, naslouchat, interpretovat, používat všechny smysly, a někdy dokonce i intuici. V první řadě Deal a Peterson doporučují naslouchat ozvěnám historie školy, příběhům, které se vyprávějí, a historii tak oživují, což mu pomůže rozpoznávat kořeny současných vzorců a mechanismů. Neměl by ale zapomenout naslouchat také současným ústředním hlasům. Když učitelé ve škole vypráví příběhy z minulosti, utváří obraz školy, který budou noví zaměstnanci reprodukovat. Pokud jsou příběhy zaměřené na to, co se dařilo a jak učitelé spolupracovali, je to signál pro nové učitele, aby šli stejnou cestou. Platí však také opak. Pokud budou příběhy spíše o rivalitě a nespolupráci, pochopí noví zaměstnanci, že takové vztahování se ke škole je zde normou. Ředitel by však při analýze mohl naslouchat i niterným snům a přáním členů školního společenství směřovaným do budoucnosti. Ty reprezentují potenciální energii, kterou může uchopit a na kterou může apelovat, když bude artikulovat, jaká by mohla škola být. Měl by identifikovat normy a očekávání a aktivně oživovat a oslavovat ty, které podporují rozvoj kultury spolupráce, a měnit ty, které kolegiální a spolupráci narušují (ibid.). To již souvisí s druhým krokem, a sice aktivním působením na kulturu, k němuž se přesuneme v následujících odstavcích.

DRUHÝ KROK K PROMĚNĚ KULTURY: VYTVOŘENÍ VHODNÝCH PODMÍNEK

Teprve na základě dobré znalosti vlastní školy může ředitel začít s proměnou kultury směrem k hlubším formám spolupráce. Společně s dalšími manažery změny, jako je zástupce ředitele či vedoucí sekce, by měl ředitel podle Fullana (2016) vytvořit ve škole takové podmínky, které kulturu spolupráce podnítl a umožní. Na základě srovnání poznatků jednotlivých výzkumníků jsem identifikovala čtyři oblasti, na které

je vhodné se při formování těchto podmínek soustředit. Jednak je třeba zajistit učitelům psychologické bezpečí, aby se mohli snáze vyrovnat s pocitem ohrožení plynoucím ze změn, ke kterým dochází. Druhé doporučení spočívá v rozložení vedení tak, aby se na rozhodování o klíčových otázkách mohli podílet všichni zainteresovaní. Za třetí je v tomto procesu třeba dát učitelům prostor pro vyjádření kreativního nesouhlasu, který podporuje vzájemné obohacování a učení, i pro vlastní rozhodování o implementaci nových postupů, a naopak není doporučeno potírat individualitu jednotlivců a nutit je dělat věci určitým předepsaným způsobem. Na to vše je třeba vyšetřit v nabitém programu všech zaměstnanců potřebný čas a prostor, bez nichž by plodné diskuse nebo aplikace nových postupů nebyly vůbec možné, což představuje ono čtvrté doporučení. V následujících odstavcích se na jednotlivá doporučení podíváme blíže.

Psychologické bezpečí

Izolovanost a individualismus pedagogické profese, o nichž byla řeč výše, nemůžeme podle Fullana a Hargreaves (1991) dávat za vinu výhradně učitelům; jejich kořeny spočívají v tradičních normách školního prostředí a podmínkách pro práci. Proměňování kultury přitom obnáší popření a rušení starých způsobů, jak se věci dělají a jak se o nich přemýšlí, a nastolení nových. To s sebou přirozeně nese pocit ohrožení. Aby se lidé byli schopní naučit novým postupům, musí jim lídr podle Sheina (1985) zajistit psychologické bezpečí.

Lieberman, Saxl a Miles (1988) upozorňují, že je důležité, aby ředitel podporoval rozvoj dobrých vztahů a důvěry mezi jednotlivými pracovníky a umožnil jim rozvíjet potřebné dovednosti a s nimi i vlastní sebevědomí. Fullan (2016) zdůrazňuje důležitost vytváření bezpečného klimatu, ve kterém je v pořádku dělat chyby, takže učitelé nemusí mít při zkoušení nových postupů obavu ze selhání před kolegy nebo před ředitelem. Johnsonová (1990) v tomto kontextu poukazuje na nutnost zavedení organizačních norem, které pomohou překonávat nejistotu a izolaci a naopak budou podporovat kolegiální dialog, výměnu myšlenek, debaty nad metodami

a experimentování.⁷⁸ Ve školách totiž pozorovala řadu případů, kdy organizační normy vedly učitele spíše k soutěživosti, uzavřenosti a strachu ze zkoušení něčeho nového. Vedení školy například povzbuzovalo pedagogy v experimentování a sdílení, avšak mezi řádky učitelé četli, že selhání může přinést negativní následky, jako je srovnávání s ostatními kolegy, nebo dokonce ztrátu pozice. Učitelé se také obávali, že sdílení nápadů s ostatními může být vnímáno jako vychloubání. Ve škole, kde bylo třeba propouštět, byli pedagogové nanejvýš podezřívaví vůči hospitacím, neboť se obávali, že dotyčná osoba je má hodnotit a celkově pak určit, kdo školu opustí. Johnsonová (ibid.) přitom popisuje, že bezpečné prostředí pro učitele nepředstavuje místo oproštěné od kritiky, ale místo, kde pedagogové mohou vyjadřovat své názory svobodně bez rizika postihu a kde si mohou zvolit, kdo se přijde podívat do jejich výuky.

Společné rozhodování

Podle řady autorů je kvalitní vedení školy spíše rozptýlené a nestojí jen na osobě ředitele, ten naopak podporuje a podněcuje v rozvoji lídry z řad učitelů (Fullan, Hargreaves, 1991; Peterson, Brietzke, 1994; Fullan, 2016). Ředitel si podle Møllera (2006) musí být vědom, že škola je místem kulturního a politického střetávání a je důležité podporovat interakce a vyjednávání, které jsou založeny na vzájemné důvěře a respektu. Vedení v takové škole můžeme chápat jako síť vztahů mezi lidmi, strukturami a kulturami, nejen jako úlohu přiřknutou jedné osobě (ibid.). Ve skutečně spolupracujících školách se podle Fullana a Hargreaves (1991) na vedení podílí nejlépe úplně všichni.

Peterson a Brietzke (1994) poukazují konkrétně na důležitost společného rozhodování a plánování aktivit zaměřených na rozvoj pedagogů. Vhodné je podle nich vytvořit týmy zaměřené na zlepšování školy a oborové studijní skupiny, které se setkávají a diskutují o odborných tématech. To podporují i zjištění Johnsonové (1990), podle níž lze kolegiální kulturu pěstovat spíše tam, kde je referenční skupina pro učitele dosažitelná (v malých kolektivech do 15 zaměstnanců to může být celý

⁷⁸ Na konkrétní problém, který nejistotu prohlubuje, poukázali Fullan a Hargreaves (1991). Učitelé podle nich při hospitacích často zažívají spíše hodnocení své práce než účinnou podporu, a návštěvu dospělé osoby v hodině si proto spojují spíše s kritikou než s možností otevřeně hovořit o své práci.

pedagogický sbor, ve větších školách to jsou spíše ročníkové týmy nebo předmětové skupiny)⁷⁹. Když učitelé takto otevřeně spolupracují, vytváří se bezpečné prostředí osvobozené od kritiky a kolegalita dále roste. Spolupráce přitom lépe funguje učitelům, kteří se spolu shodují na fundamentálních otázkách vzdělávání (Johnsonová, 1990).

Respekt vůči individualitě

Fullan a Hargreaves (1991) přitom upozorňují, že ve snaze měnit individualistické prostředí nesmíme potírat individualitu. Ta je podle nich klíčem k osobnímu růstu a generuje kreativní nesouhlas, který je zdrojem dynamického skupinového učení.

Čas a prostor pro práci

Na uvedené formy spolupráce je však třeba poskytnout učitelům dostatek času (Johnsonová, 1990; Fullan, Hargreaves, 1991; Peterson, Brietzke, 1994). Pokud jej totiž nemají, věnují se jen řešení akutních problémů a zůstávají na povrchu. Ředitel tak může vytvářet čas a prostor pro profesní dialog a týmovou práci například tím, že zajistí suplování za učitele, kteří se zapojují do společného učení.

Mulford (2010) stručně shrnul, že hlavními překážkami společného úsilí o změnu jsou nedostatek času a profesionální izolace, což jsou faktory, které se se čtyřmi výše uvedenými doporučeními potkávají. Mohlo by se zdát, že hlavní překážky proměny kultury školy stojí mimo dosah sféry ředitele, jednak v kultuře společnosti a historii školství, která ukotvuje pedagogy v izolaci, jednak ve strukturním nastavení škol, kdy se pracovníci běžně potýkají s nedostatkem času. Nelze však popřít, že změna jednotlivých škol je možná a že ředitel školy v procesu této změny hraje důležitou roli. Níže se podíváme právě na to, jaké dovednosti a schopnosti ředitelů mohou být úsilí o proměnu kultury prospěšné.

⁷⁹ V tomto kontextu nelze nezpomenout upozornění plynoucí z Fullanem a Hargreavesem (1991) popsané kultury neproduktivní spolupráce v podobě tzv. balkanizace, kde učitelé při spolupráci vytváří separované skupinky (dle předmětů nebo 1. a 2. stupeň), které mezi sebou soupeří a spolupráce mezi nimi je výjimečná, přičemž učitelé cítí přináležitost ke skupinkám, nikoli ke škole jako celku. V souvislosti s doporučením Petersona a Brietzkeho (1994) či Johnsonové (1990) můžeme vyvodit, že spolupráce v menších týmech je potřebná, avšak rizikem je, když funguje právě jen v rámci těchto týmů a tyto představují spíše izolované jednotky než organicky propojený celek.

VLASTNOSTI ŘEDITELE POTŘEBNÉ PRO PROMĚNU KULTURY

Jak je patrné z výše uvedeného, pokud ředitel školy stojí o posílení kultury spolupráce, jedná se o záležitost, kterou nemůže ovlivnit jen on sám, protože tato proměna závisí na všech lidech, kteří ve škole pracují. Přesto je ale osoba ředitele evidentně důležitá. Výzkumníci se zaměřili na vlastnosti lídrů ve školách, kde se změna dařila, na základě čehož popsali, jaký způsob vedení přispívá k formování kultury spolupráce a jaké vlastnosti či schopnosti ředitelů přispívaly k úspěchu této snahy. Právě tyto poznatky shrnuji v následujících odstavcích.

Výzkumníci se shodují, že ředitel by měl být jednak schopným analytikem, jednak zdatným manažerem (Peterson, Deal, 1994; Lieberman, Saxl, Miles, 1988). Jakožto analytik by měl umět sbírat informace o výsledcích studentů, o koncepci školy a o výuce, vyhodnocovat vzdělávací situaci, ve které se škola nachází, a výsledky sdílet s pracovníky školy srozumitelným způsobem, který podnítl rozvoj organizace (Lieberman, Saxl, Miles, 1988). Jakožto manažer by měl ovládat strategické plánování, vyhledávání zdrojů (nejen v podobě financí, ale také času, nápadů a informací), koordinování, šíření informací, spravedlivé řešení konfliktů či schopnost výběru vhodných pracovníků (Peterson, Deal, 1994; Lieberman, Saxl, Miles, 1988).

Peterson a Deal (1994) hovoří také o tom, že vedle schopností racionálního technika, do jehož popisu spadají charakteristiky uvedené výše, by měl být ještě citlivým umělcem. Tato symbolická role ředitele zahrnuje schopnost vnímat historii školy, minulé krize, výzvy a úspěchy, připomínat příběhy hrdinů a hrdinek, identifikovat převládající hodnoty a normy a přinášet do školy vizi, která bude pro lidi ve škole srozumitelná a smysluplná (ibid.). Ředitel může podporovat rituály a tradice, které oslavují ducha a srdce školy (Peterson, Deal, 1998), nebo rozpoznávat a oslavovat úspěchy pracovníků školy, kteří slouží žákům a cílům školy (Deal, Peterson, 1990; Peterson, Deal, 1998).

O podobných schopnostech z obou sfér (slovy Petersona a Deala symbolické i racionálně technické) referují i Fullan a Miles (1992), když popisují, že úspěšní ředitelé jsou úzce propojeni se svou školou a vědí, co se v jejich školní komunitě děje, a současně si udržují přehled i o vývoji vzdělávací oblasti obecně, protože hodně čtou a participují v kolegiálních sítích za hranicemi své školy. Vedle toho ovládají strategické

plánování a vědí, že široká diskuse s kolegy o hodnotách a ideálech je pro úspěšnost školy klíčová. K tomu autoři dodávají, že úspěšní ředitelé jsou dynamičtí, berou na sebe riziko a riskují (ibid.). Nastíněný obraz souhlasně dokresluje Smyth (1989⁸⁰, in: Fullan, Hargreaves, 1991: 51), když dochází k závěru, že nejvhodnější není charismatický vizionář. Úspěšný je podle něj spíše subtilní způsob vedení, které inovátorské aktivity zpřístupní ostatním tak, že jim budou připadat smysluplné.

Snoubit tyto charakteristiky v jedné osobě představuje úctyhodný výkon, role ředitele není vůbec snadná a jeho působení je provázáno velkou řadou náročných výzev. Nelehkou se pak role ředitele při formování kultury spolupráce stává nejen proto, že úspěšnost změny závisí na všech pracovnících ve škole, ale také proto, že významnou roli hraje i okolní prostředí, které ředitel ovlivnit nemůže. Tím bychom se však již dostali za hranice školy, což je oblast, které se tato práce nevěnuje. Téma je nicméně důležité a bylo by nadmíru užitečné, kdyby v české odborné literatuře vznikly práce, které by se na toto téma soustředily.

V této kapitole jsem pojednala o podmínkách, které jsem na základě studia odborné literatury vyhodnotila jako klíčové pro úspěšné zavádění participace. Věnovala jsem se zejména roli učitele v aplikaci určitých forem práce a roli ředitele ve formování takové kultury školy, která zavádění participace a zavádění změn obecně bude spíše podporovat než mu bránit. Nyní se již přesuneme k samotnému výzkumu provedenému v rámci této disertační práce.

⁸⁰ Smyth, J. (1989) "A 'pedagogical' and 'educative' view of leadership", in Smyth, J. (Ed). *Critical Perspectives on Educational Leadership*, Lewes: Falmer Press.

5. METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 VÝZKUMNÝ DESIGN

Cílem výzkumu bylo zmapovat, co blokuje a co podporuje úspěšné zavádění participace žáků ve třech českých školách na úrovni kultury těchto škol a na úrovni struktury škol i celého vzdělávacího systému. Ve výzkumu jsem se cíleně nesoústředila na to, jak přesně participace ve škole probíhá, ani na to, jak její realizaci zažívají žáci (ohledně kvality fungování jedné z forem participace, žákovského parlamentu, jsem nicméně měla dobré znalosti, podrobněji níže). Mohla jsem se tak zaměřit zejména na to, jak celou situaci vnímají učitelé a ředitelé, neboť právě jejich postoj a jejich práce hraje v úspěšnosti tohoto zavádění klíčovou roli. Tématu efektivního zavádění participace žáků z pohledu struktury a kultury ani perspektivě pedagogů na tuto problematiku nebyla dosud v českém prostředí věnována velká pozornost. Z toho důvodu jsem zvolila kvalitativní výzkumný přístup.

Pro výzkum jsem zvažovala různé výzkumné designy, v úvahu přicházela vedle mnohonásobné případové studie také případová studie jedné školy nebo biografický výzkum. Zajímalo mě totiž zejména, jak učitelé vnímají zavádění různých forem participace v jejich škole, a případně i to, proč tomu tak je. Rozhodla jsem se nepohroužit se do osobních příběhů pedagogů, což by mi jistě umožnilo nacházet podrobnější odpovědi na otázku, proč participaci dětí někteří odmítají a jiní jsou jí nakloněni. Zajímavější a pro české školství přínosnější mi nakonec přišlo zmapovat, co pro zavedení participace udělaly školy, které jsou v práci s ní na poměrně vysoké úrovni, jak se jim podařilo překonat překážky, na které na této cestě narážely, tak, aby učitelé při zavádění jednotlivých forem participace nezažívali nepříjemné situace a necítili se pod tlakem, že musí dělat něco, s čím nesouhlasí.

Design případové studie je vhodný v situaci, kdy se snažíme zjistit, jak a proč něco funguje (Yin, 2014), a tedy se pro můj výzkum jevil jako nejvhodnější. Protože situace v každé škole může být dosti specifická, rozhodla jsem se zapojit do výzkumu celkem tři školy, a zvolila jsem tak design mnohonásobné holistické případové studie, jak ji definuje Yin (ibid.). Každá škola je tak předmětem samostatné případové studie, přičemž u všech používám stejné metody sběru a analýzy dat i stejná teoretická východiska.

5.2 VÝBĚR A POPIS PŘÍPADŮ

Každý případ byl pečlivě vybrán, přičemž nebylo cílem najít kontrastující případy a na nich demonstrovat odlišnosti, neboť taková podoba studie by dle Yina (2014) vyžadovala minimálně šest případů, abychom mohli jednotlivé případy srovnávat. Cílem bylo zmapovat, s jakými problémy se potýkají školy s jistými podobnými charakteristikami a jaké strategie jejich překonání byly úspěšné. Tento záměr koresponduje s tvrzením Stakea (1995), že jeden případ v případové studii pochopitelně nereprezentuje další případy, a nemůžeme tak závěry z jeho studia generalizovat na všechny případy; můžeme ale popsat způsob, jak se vyrovnává s nějakou situací (například škola s reformou). Případ tedy nevede ke generalizaci, ale ke specifikaci: umožňuje prozkoumat a dobře popsat, co případ dělá a jak to dělá (ibid.). Při výběru případu se jedná o záměrnou volbu, kde se vybraný objekt vyznačuje charakteristikami, které bude výzkumník sledovat. Vybrala jsem tak tři školy s podobnými charakteristikami, abych mohla zmapovat, na jaké překážky učitelé a ředitelé těchto škol naráželi a jaká řešení se jim ukázala jako efektivní.

Vybírala jsem ze škol, které jsem velmi dobře znala, neboť jsem s nimi v letech 2010 až 2013 v rámci činnosti organizace *CEDU – Centra pro demokratické učení* spolupracovala na rozvoji jejich žákovského parlamentu. Klíčové pro můj výzkum bylo vybrat školy s dobře fungujícími parlamenty a já jsem díky této spolupráci měla dobrý vhled do činnosti parlamentů 27 škol napříč celou republikou (ve školách jsem prováděla mentoringy koordinátorů žákovského parlamentu, díky čemuž jsem opakovaně navštěvovala zasedání parlamentu jako pozorovatel a o jeho průběhu vedla podrobný rozhovor s koordinátory, v prostorách školy jsem vyhodnocovala míru a kvalitu propagace činnosti parlamentu a další). Právě díky těmto návštěvám spojeným s přímým pozorováním činnosti žákovského parlamentu jsem si mohla dovolit věnovat se ve výzkumu pouze náhledu pedagogů, a vynechat tak perspektivu žáků, neboť jsem o kvalitě fungování parlamentu i práci žáků měla velmi přesnou představu. Z výše uvedených 27 škol, které jsem před započítáním výzkumu opakovaně navštěvovala, jsem vybrala 10 škol, jejichž parlamenty fungovaly na vysoké úrovni.⁸¹

⁸¹ Kritéria takového fungování byla stanovena následovně: 1) zasedání parlamentu vedou převážně žáci, učitel je jen oporou, pomáhá jim zasedání připravit, ale není dominantní v jeho průběhu; 2)

Kvalitní fungování žákovského parlamentu pro mě bylo hlavním kritériem výběru případů. Ohledně fungování dalších forem participace v těchto školách jsem před započítím výzkumu žádné podrobnější informace neměla.

Při výběru jsem kladla důraz také na to, aby ředitelé a ředitelky zapojených škol deklarovali zájem o rozvoj participace nejen v podobě fungování žákovského parlamentu, ale také v písemné podobě na úrovni klíčových dokumentů školy. Vybrala jsem proto školy, v jejichž školních vzdělávacích programech a výročních zprávách byly zmínky o důležitosti demokratických hodnot, odpovědnosti a spoluúčasti žáků. V dokumentech vybraných škol je uvedeno, že žáci mají být vedeni k tomu, aby vyjadřovali své názory na život ve škole; mohou také klást rozličné požadavky a přinášet návrhy na jejich řešení; mají možnost podílet se na formulování pravidel na úrovni třídy i školy a taktéž mají participovat na vlastním hodnocení; jsou zde popsány i formy participace, které žákům umožní praktickou zkušenost, jako je práce s žákovským parlamentem, třídními samosprávami a třídnickými hodinami.

Z deseti škol, které splňovaly výše uvedená kritéria, jsem výběr zúžila tak, aby byly alespoň trochu srovnatelné z hlediska velikosti školy a velikosti města, ve kterém škola působí. Jedná se o dvě charakteristiky, které mohou mít vliv na úspěšnost rozvoje participace dětí, neboť velikost komunity má vliv na strukturu sociálních vztahů. Ve finálním výběru jsou tedy tři školy, jejichž velikost se pohybuje mezi 450 až 670 žáky, přičemž se jedná o úplné školy s devíti ročníky. Velikost měst, ve kterých školy sídlí, se u vybraných případů pohybuje mezi 23 a 25 tisíci obyvateli. Zastoupeny jsou školy z Moravskoslezského, Ústeckého a Zlínského kraje. Školy jsou anonymní, lokalizují je na úrovni kraje. Pro jejich rozlišení jsem zvolila jména známých osobností, které se na území daného kraje narodily, tedy školu z Moravskoslezského kraje označuji jako ZŠ Františka Palackého, školu z Ústeckého kraje jako ZŠ a MŠ Jaroslava Vrchlického a školu ze Zlínského kraje jako ZŠ Emila Filly.

zástupci parlamentu pravidelně informují o dění v parlamentu spolužáky ze tříd a sbírají od nich podněty k tomu, čemu se má parlament věnovat; k takové komunikaci využívají prostor v rámci třídnických hodin; spolužáky, rodiče i učitele informují také formou na chodbách viditelně umístěných pravidelně aktualizovaných nástěnek; 3) zástupci parlamentu pravidelně komunikují s vedením školy, vedení jejich návrhům naslouchá a reaguje na ně.

Předchozí kontakt se školami mi umožnil přístup do těchto škol a zajistil mi ochotu ředitelů a ředitelek i koordinátorů a koordinátorek parlamentů nejen být respondenty výzkumu, ale také pomoci s výběrem dalších respondentů. Celkem jsem spolupracovala se 30 pedagogy, tedy s 10 lidmi z každé školy. Při výběru respondentů v rámci vybraných škol jsem uplatnila pravidlo graduální konstrukce vzorku. Výběr na každé škole probíhal individuálně na základě dohody s řediteli a koordinátory parlamentu, což byly osoby, s nimiž jsem dělala první rozhovory. Žádala jsem je o doporučení na několik osob, které participaci dětí v jejich škole výrazně podporují, a několik osob, které vystupují proti rozvoji této činnosti. Cílem tohoto postupu bylo pokrýt jakési dva extrémní póly pedagogického sboru v náhledu na otázku participace žáků.

V následující části předkládám popis jednotlivých škol, a to zejména s ohledem na to, jak školní dokumenty pracují s participací žáků na životě školy i na vlastním hodnocení. Nechybí ani základní charakteristika školy s ohledem na její velikost či velikost města, ve kterém působí.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA FRANTIŠKA PALACKÉHO

Základní škola Fr. Palackého sídlí v Moravskoslezském kraji ve městě s necelými 25 000 obyvateli. Ve městě se nacházejí celkem čtyři základní školy. V roce 2014 měla škola téměř 670 žáků a 54 pedagogů.⁸²

Dokumenty školy platné pro rok 2014⁸³ na několika místech jasně deklarují důležitost výchovy k demokracii („*rozvoj demokratických hodnot, odpovědnosti a spoluúčasti*“), přičemž akcentují ty formy práce, které žákům umožní praktickou zkušenost, jako je práce s žákovským parlamentem, třídními samosprávami a třídnickými hodinami, v rámci kterých učitelé s žáky řeší aktuální školní i třídní témata.⁸⁴ V dokumentech je

⁸² To je učitelů, asistentů pedagoga, vychovatelů a školního psychologa.

⁸³ V této škole vycházím z těchto dokumentů: Školní vzdělávací program s platností od roku 2011 a Výroční zpráva za rok 2013–2014.

⁸⁴ V následujícím textu se záměrně vyhýbám užití konkrétních citací ze školních dokumentů. Důvodem je zachování anonymity škol. Vzdělávací programy škol jsou zpravidla dostupné online na webových stránkách škol a dle konkrétních formulací je lze poměrně snadno dohledat.

uvedeno, že žáci jsou vedeni k vyjádření vlastního názoru, vznášení požadavků a návrhů na jejich řešení i k odpovědnosti za určitý prostor (třída) a žákům má být vysvětlen každý krok vztahující se k jejich osobě. Podle dokumentů školy se žáci podílejí na formulování pravidel na úrovni třídy i školy, která jsou závazná nejen pro žáky, ale i pro učitele. Škola se aktivně zapojuje do řady projektů zaměřených mimo jiné na rozvoj osobnostně-sociální výchovy.

V dokumentech školy je akcentován individuální přístup ke všem žákům, hodnoceny jsou individuální pokroky a každý žák, který pracuje, má zažít pocit úspěchu. V hlavních předmětech (matematika, český a anglický jazyk) mohou být žáci operativně děleni do skupin podle úrovně zvládnutí učiva a jejich potřeb. Žákům je nabídnuta řada povinně i nepovinně volitelných předmětů. Škola je přístupná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se sociálním znevýhodněním mohou využít i služeb Centra následné péče, které škola provozuje za účelem podpory žáků v přípravě na vyučování (pedagog z centra je v pravidelném kontaktu s učiteli školy).

Žáci mají participovat i na vlastním hodnocení. Jeho cílem je dle dokumentů školy poskytnutí zpětné vazby žákovi, s jejíž pomocí zmapuje oblasti, na které je třeba se zaměřit. Žáci jsou vedeni ke schopnosti posoudit své úsilí i možnosti. Kritéria hodnocení jsou žákům i rodičům jasně vysvětlena. Chyba má být nahlížena jako přirozená součást učení, nikoli jako selhání. Vlastní hodnocení školy je prováděno mimo jiné také na základě dotazování žáků formou anket a dotazníků.

Z hlediska participace dětí je zajímavé podívat se i na to, jak škola spolupracuje s rodiči. Kromě čtvrtletních třídních schůzek mohou rodiče využít individuálních konzultací s učiteli či ředitelem školy. Rodiče jsou zváni na předvánoční dílny (pro žáky 1. a 2. tříd) a besídky s vystoupením žáků (pro rodiče od 3. ročníků). Škola pravidelně organizuje pro rodiče i školní večírek, rodiče se účastní i pasování prvňáčků, posledního zvonění pro žáky 9. tříd a dne otevřených dveří. Škola spolupracuje nejen se školskou radou, ale také s klubem rodičů, kde jsou zastoupeni rodiče žáků z různých tříd.

Níže předkládám přehled respondentů z této školy, kde je uvedeno, jak dlouho pracují jako pedagogové, jak dlouho pracují přímo v této škole a dále jakou funkci zde zastávají, jaké předměty vyučují a pro jaké předměty jsou aprobovaní.⁸⁵

Tabulka č. 1: Přehled respondentů ze ZŠ Františka Palackého (Moravskoslezský kraj)					
	Délka pedagogické praxe (roky)	Délka působení ve škole (roky)	Funkce ve škole	Vyučované předměty	Aprobace
Antonová	5	5	třídní učitelka 9. ročníku	M, PŘ, VV	M, PŘ
Bílý	9	5	třídní učitel 6. ročníku	D, Z, IT	historik, ped. minimum
Ciprová	11	4	učitelka 2. stupně	M, PŘ, PrČ, F	M, PŘ
Doležal	18	7	ředitel	TV, Z	TV, Z
Elbová	15	13	učitelka 1. stupně	1. stupeň	1. stupeň
Frýdová	20	20	učitelka 1. stupně	1. stupeň	předš. ped., studuje 1. stupeň
Golová	22	8	zástupkyně ředitele, koordinátorka parlamentu	D	D, RV
Holzová	25	25	třídní učitelka 8. ročníku	ČJ, VV	ČJ, VV
Inková	29	24	třídní učitelka 9. ročníku	ČJ	ČJ, HV
Jandová	29	5	učitelka 1. stupně	1. -2. třída	1. stupeň

ZÁKLADNÍ ŠKOLA EMILA FILLY

Základní škola Emila Filly sídlí ve Zlínském kraji ve městě s přibližně 25 000 obyvateli. V roce 2014 ji navštěvovalo kolem 450 žáků a působilo zde kolem 30 pedagogů.⁸⁶

Ve Školním vzdělávacím programu⁸⁷ je uvedeno, že k základním myšlenkám školy patří *„otevřenost školy všem dětem, rodičům, veřejnosti – a to jak obsahem vzdělání, demokratickými principy, respektováním žáka jako osobnosti, naplňováním*

⁸⁵ Jména všech pedagogů byla změněna. Fiktivní jména byla zvolena na základě délky jejich pedagogické praxe (postupovala jsem abecedně, jméno pedagoga s nejkratší praxí začíná písmenem A, jméno pedagoga s nejdelší praxí začíná písmenem J).

⁸⁶ Přičemž všichni učitelé měli vysokoškolské vzdělání a výuka většiny předmětů probíhala aprobovaně, působil zde také jeden speciální pedagog, jeden výchovný poradce, jeden koordinátor ŠVP, koordinátor environmentální výchovy i koordinátor protidrogové prevence a koordinátor informačních technologií.

⁸⁷ V této škole vycházím z dokumentu: Školní vzdělávací program s platností od roku 2013.

nejzákladnějších potřeb (...)“. Myšlenka na demokratické principy se zhmotňuje v existenci žákovského parlamentu, třídnických hodin i týdenních celoškolských setkávání, jejichž program mají na starost žáci (vždy jedna třída, případně žákovský parlament).

Smyslem těchto týdenních setkávání celé školy je dle uvedeného dokumentu podpořit sounáležitost dětí i pedagogů a umožnit dětem rozvíjet komunikační dovednosti (kultivovaný projev, vystupování na veřejnosti). Program je plně v rukou daných tříd a žáci zde mohou uvést nějaké kulturní představení nebo jen pohovořit o tom, co jejich třída zažila. Jednou za měsíc připravuje program setkání žákovský parlament, který zde často informuje o dění a nadcházejících plánech. Žákovský parlament ve škole funguje od druhého ročníku. Jednou týdně se zde scházejí zpravidla dva žáci z každé třídy, vedle pravidelných celoškolských setkání připravují zejména různé školní akce a scházejí se pravidelně s vedením školy. Školní vzdělávací program uvádí, že se zde učí komunikačním dovednostem, provádí mapování školy, které žáci vyhodnocují a spolu s pedagogy i ostatními zaměstnanci školy hledají řešení problémových situací. Záměrem školy je dle Školního vzdělávacího programu dát dětem dobrý základ pro učení se demokracii. V třídnických hodinách žáci společně stanovují pravidla chování a určují si i následné sankce za jejich porušení. Jsou zde vedeni k úctě k druhým lidem i k sobě samému. Pracují formou skupinové práce, samostatné práce, modelových situací či besed. Žáci vydávají 5x během roku Školní zpravodaj (žákovský časopis o životě školy).

Škola je také zapojena do řady vzdělávacích projektů, dlouhodobé projekty se soustředí zejména na environmentální výchovu. V době výzkumu však škola otvírala první Montessori třídu, z čehož můžeme dedukovat, že usiluje o rozvoj dalších metod práce, které podporují samostatnost žáků i dobrou kvalitu vztahů.

Dokument deklaruje, že škola klade důraz na *„všeobecné a rovné vzdělání pro všechny, neboť pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v populačně přirozené skupině“*. Škola je tak otevřená žákům se zdravotním postižením, sociálně znevýhodněným žákům, žákům s mimořádným nadáním i žákům pocházejícím z kulturně odlišného prostředí, kteří mají problém s nedostatečnou znalostí vzdělávacího jazyka. Přístup k žákům je dle dokumentu individuální, výjimkou není užití speciálních učebnic či

pomůcek, organizace výuky je přizpůsobena individuálním potřebám žáků. Důraz je kladen na vytváření příznivého společenského klimatu ve třídě. Žáci jsou pravidelně vedeni k sebehodnocení a s tímto hodnocením následně pracují učitelé. Škola v budoucnu předpokládá zavedení slovního hodnocení především u žáků 1. – 3. ročníku a v předmětech převážně výchovného charakteru, popřípadě ve volitelných a nepovinných předmětech. Školní vzdělávací program dále uvádí, že jedním z hlavních cílů školy je dobrá komunikace s rodiči.

I v případě této školy nyní předkládám přehled respondentů, kde je uvedeno, jak dlouho pracují jako pedagogové, jak dlouho pracují přímo v této škole a dále jakou funkci zde zastávají, jaké předměty vyučují a pro jaké předměty jsou aprobovaní.

Tabulka č. 2: Přehled respondentů ze ZŠ Emila Filly (Zlínský kraj)					
	Délka pedagogické praxe (roky)	Délka působení ve škole (roky)	Funkce ve škole	Vyučované předměty	Aprobace
Adamec	1	1	koordinátor žakovského parlamentu	AJ, D	AJ, D (dokončuje studium)
Bendová	5	5	třídní učitelka 6. ročníku, koordinátorka žakovského parlamentu, výchovná poradkyně	ČJ, OV	ČJ, OV
Cupáková	12	12	třídní učitelka na 2. stupni	IT, M, fin. gramotnost, poč. grafika,	IT, M
Dostálová	17	14	výuka	TV, Př, zdravotvěda	TV, Př
Erbenová	24	9	zástupkyně ředitele	M	M, F
Faltýnová	29	21	třídní učitelka 6. ročníku	ČJ, HV, Ru	není známo
Gabal	30	16	ředitel	Z	TV, Z
Gregor	30		metodik prevence	TV, Z	TV, Z
Hauserová	31	31	třídní učitelka 8. ročníku	ČJ, D	ČJ, D
Irmanová	37	37	výuka	M, VV	M, VV

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA JAROSLAVA VRCHLICKÉHO

Základní škola a mateřská škola Jaroslava Vrchlického sídlí v Ústeckém kraji ve městě s necelými 24 000 obyvateli. Ve městě se nachází celkem pět běžných základních škol. V roce 2014 měla základní škola téměř 580 žáků a 45 pedagogů.⁸⁸

Ve Školním vzdělávacím programu⁸⁹ stojí, že škola je „*školou podporující participaci žáků*“, což na rovině forem participace činí prostřednictvím žákovského parlamentu a třídnických hodin, podporovány jsou i celoškolské aktivity, které žáci z parlamentu iniciují. Cílem těchto aktivit je dle tohoto dokumentu přenášet odpovědnost na žáky, vést je k samostatnosti, rozvoji komunikačních dovedností, schopnosti naslouchání, učení se argumentovat a obhajovat vlastní názory. Žákovský parlament je poněkud netradičně zařazen do rozvrhu jako nepovinně volitelný předmět, a to už od druhého ročníku (z každé třídy se tak může účastnit až třetina žáků, kteří se jednou týdně scházejí se spolužáky z dalších tříd ze stejného ročníku na jednu celou vyučovací hodinu). Jednou za 14 dní se scházejí zástupci těchto ročníkových parlamentů (na druhém stupni dva zástupci z každého ročníku, na prvním stupni dva zástupci za celý první stupeň) v tzv. žákovské radě, která tvoří jádro parlamentu při plánování akcí a projektů. Ředitelka školy na pozvání žáků navštěvuje jednání žákovského parlamentu. Koordinátorka parlamentu má tuto činnost zanesenou v úvazku jako výuku. Tím je zajištěn vskutku velký časový prostor pro schůzky i pro přípravu koordinátorky (v českých školách je zpravidla parlament veden jako zájmový kroužek a učitel, který se jeho koordinování věnuje, se tak této činnosti věnuje nad rámec své běžné výuky). Třídnické hodiny probíhají každý týden a trvají 25 minut. Jejich cílem je dle dokumentů školy upevnění otevřeného vztahu mezi třídním učitelem a žákem, řešení projevů rizikového chování a nastavení pozitivního klimatu ve třídě. Ani tato

⁸⁸ To je učitelů, vychovatelů, asistentů pedagoga, výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga a několik málo nekvalifikovaných pedagogických pracovníků. Personální údaje o mateřské škole zde neuvádím, neboť tato část školy nebyla součástí výzkumného šetření. Fakt, že ke škole patří ještě mateřská škola čítající tři dislokovaná pracoviště, má však z hlediska výzkumu vliv na vytíženost ředitelky školy.

⁸⁹ V případě této školy vycházím z těchto dokumentů: Školní vzdělávací program s platností od roku 2014 a Výroční zpráva za rok 2013–2014.

škola se nevyhýbá realizaci vzdělávacích projektů nejen v oblasti osobnostně-sociální výchovy.

Škola dále usiluje o budování inkluzivního prostředí. Ve Výroční zprávě za rok 2013/2014 stojí, že se škola „zasazuje o to, aby všichni žáci byli společně vzdělávání přiměřeně svým schopnostem, nadání i zájmům. (...) Rozdílnost chápeme jako samozřejmost a bereme ji jako přínos“. Vzhledem k tomu, že školu navštěvují i žáci z problematičtějšího sociálního prostředí, dbá škola dle Školního vzdělávacího programu na to, aby každý žák věděl, že se může s důvěrou obrátit na učitele o radu či pomoc, a ten jej ochotně vyslechne. Na škole funguje zájmový klub pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde mohou děti trávit čas téměř každé odpoledne.

Individuální přístup se odráží i v přístupu k hodnocení žáků. Žáci jsou pravidelně vedeni k hodnocení vlastní práce (žák každý týden hodnotí, co se mu podařilo, a identifikuje oblasti, kde je třeba se zlepšit, sám pak navrhuje způsoby, jak toho dosáhnout). Každé čtvrtletí hodnotí práci s žákem stejným způsobem také rodiče a učitel.

V oblasti autoevaluace se škola soustředí mimo jiné na sběr dat umožňujících posílení podpory školy směrem k žákům, prohloubení spolupráce s rodiči či zmapování vztahů školy, žáků a rodičů. Škola celkově usiluje o partnerský vztah s rodiči, funguje zde i spolek rodičů.

Na následující straně je přehled respondentů z této školy, kde je uvedeno, jak dlouho pracují jako pedagogové, jak dlouho pracují přímo v této škole a dále jakou funkci zde zastávají, jaké předměty vyučují a pro jaké předměty jsou aprobovaní.

Tabulka č. 3: Přehled respondentů ze ZŠ a MŠ Jaroslava Vrchlického (Ústecký kraj)					
	Délka pedagogické praxe (roky)	Délka působení ve škole (roky)	Funkce ve škole	Vyučované předměty	Aprobace
Adlerová	10	10	třídní učitelka 6. ročníku	AJ, NJ, OV	AJ
Boudalová	14	10	třídní učitelka 4. ročníku	1. stupeň	1. stupeň
Cibulková	15	10	zástupkyně ředitelky pro 1. stupeň	1. stupeň	1. stupeň
Dvořák	16	12	zástupce ředitelky pro 2. stupeň	TV, Z	studuje
Endrisová	17	17	třídní učitelka 8. ročníku, koordinátorka žákovského parlamentu	ČJ, VV, HV, žákovský parlament	1. stupeň
Formanová	21	18	ředitelka	HV	1. stupeň, HV
Gábnerová	24 (z toho 5let v jiné profesi)	17	třídní učitelka 4. ročníku	1. stupeň	1. stupeň
Hejduková	35	25	třídní učitelka 1. ročníku	1. stupeň	1. stupeň
Ibsenová	36	36	výuka	AJ na 1. i 2. stupni	1. stupeň
Jindrová	40	36	výuka	ČJ, D	ČJ, D

5.3 SBĚR DAT A ANALYTICKÉ POSTUPY

Design mnohonásobné případové studie mi umožnil kombinovat různé techniky sběru dat, což bylo vedeno jednak šíří výzkumných otázek, které si vyžadovaly odlišné zdroje, jednak snahou podepřít jednotlivá zjištění různými zdroji, a zajistit tak vnitřní triangulaci. Sběr dat proběhl na jaře a na podzim roku 2015 a na jaře roku 2016. Hlavním zdrojem byly polostrukturované hloubkové rozhovory, jak je definují autoři Švaříček a Šed'ová (2007). Dalším zdrojem byly dokumenty školy a české kurikulární dokumenty. V průběhu výzkumu neproběhlo systematické přímé pozorování, nicméně rozhovory probíhaly ve škole, a měla jsem tak příležitost pozorovat prostory školy. Neproběhly ani rozhovory s žáky či rodiči. Důvody pro toto rozhodnutí uvádím níže.

POLO STRUKTUROVANÉ HLOUBKOVÉ ROZHOVORY

Rozhovory proběhly v každé škole s deseti pedagogy a v souladu s doporučeními Hermanowicze (2002) trvaly 1 – 1,5 hodiny a neobsahovaly více než 30 otázek.

Tazatelské schéma rozhovorů⁹⁰ jsem připravila v souladu s metodikou dle Kvaleho (1996). Otázky byly seřazeny do skupin podle jednotlivých výzkumných otázek, a každá výzkumná otázka tak byla investována vícero otázkami v dotazníku. Současně se některé otázky ve schématu vztahovaly k vícero výzkumných otázek. Úvodní otázky byly otevřené, aby respondenti sami vystavěli dimenze svých odpovědí. Při kladení otázek jsem dále postupovala dle doporučení Keatsové (2000) a návaznými objasňujícími otázkami jsem se doptávala na konkrétní významy jednotlivých odpovědí. Otázky jsem formulovala bez používání akademických pojmů či konceptů, které by bylo třeba definovat (například jsem se nedotazovala na to, zda ve škole probíhá participace dětí, nýbrž na to, zda žáci mohou nějak ovlivňovat život ve škole). Respondentů jsem se dotazovala, co se ve škole děje a jak se to děje, a nikoli proč se to podle jejich názoru děje, neboť interpretace je podle Kvaleho (1996) úlohou výzkumníka.

Všichni respondenti byli požádáni o spolupráci vedením školy. Ve dvou školách vedení školy domluvilo s pedagogy i termín rozhovoru, v jedné jsem pedagogy žádala o rozhovor prostřednictvím elektronické komunikace a termín jsme domlouvali individuálně. Všechny rozhovory probíhaly v prostředí školy, vždy v místnosti, kde nikdo další nebyl (kabinet, ředitelna). Před rozhovorem jsem každého respondenta seznámila s účelem výzkumu a s předpokládaným trváním rozhovoru. Všem také byla nabídnuta možnost rozhovor odmítnout. Z vyjádření respondentů vyplynulo, že většina by se dobrovolně nepřihlásila, avšak na požádání všichni souhlasili. Respondentům jsem zajistila anonymitu, rozhovory probíhaly mezi čtyřma očima, o výpovědích respondentů jsem s nikým dalším nemluvila. Po ukončení analýzy dat jsem každého respondenta požádala o autorizaci uvedených citací jeho přímé řeči prostřednictvím elektronické komunikace. Většina respondentů mi udělila souhlas. Na několik respondentů jsem již nezískala aktuální kontakt, neboť ve škole již nepracují. Stalo se také, že někteří respondenti na žádost o autorizaci citací neodpověděli. V obou případech tak autorizace neproběhla a dovolila jsem si citace použít. Někteří respondenti vyjádřili přání citace mírně jazykově upravit, aby

⁹⁰ Struktura rozhovoru je uvedena v Příloze č. 1.

mluvená řeč nepůsobila tak hovorově. Těmto žádostem jsem vyhověla. Jednotlivé promluvy tak mohou působit z hlediska jazykového odlišně, neboť u respondentů, kteří na těchto úpravách netrvali, jsem citace nijak významněji neupravovala.

Rozhovory byly nahrávány a doslovně přepsány včetně záznamu dikce respondentů. V průběhu sběru dat jsem si dělala terénní poznámky, které jsem využila při interpretaci. V přepsaných rozhovorech jsem následně vyhledávala koncepty a témata, na jejichž základě jsem vytvářela definice pro formulování kódů (Rubin, Rubin, 2005). Přepsané rozhovory jsem kódovala za použití softwaru Atlas.ti, přičemž jsem užila metodu otevřeného kódování a kódy následně uváděla do vzájemných vztahů formou hierarchického kódování (Rubin, Rubin, 2005). V průběhu analýzy jsem si také dělala poznámky, tzv. memos, odkazující na možné interpretace, které se staly základem pro výslednou zprávu.

Jak upozorňuje Stake (1995), interpretace je v kvalitativním výzkumu důležitá, avšak je nutné zachovat pluralitu pohledů, a tedy neupřednostňovat příliš interpretaci výzkumníka před interpretací respondentů. Výpovědi respondentů jsem tak uchopila jako informaci o způsobu, jakým dané jevy či události prožívali a co pro ně osobně představovaly. Rozličné výpovědi zdůvodňovaly a objasňovaly jisté postoje, potřeby, jednání či motivy jednotlivých aktérů, díky čemuž se mi podařilo nahlédnout jednotlivé události z vícera úhlů pohledu, a objasnit tak pravděpodobné příčiny případné spokojenosti či nespokojenosti jednotlivých respondentů s aktivitami souvisejícími s participací žáků ve škole.

STUDIUM DOKUMENTŮ

Studium českých kurikulárních dokumentů jsem provedla za účelem zhodnocení kontextu, ve kterém se školy, kde je participace rozvíjena, pohybují. Zajímalo mě zejména, zda je pro podporu participace vytyčen adekvátní institucionální rámec, jaké mají ředitelé a učitelé pro rozvoj participace podmínky z hlediska struktury. Studium dokumentů škol (konkrétně školních vzdělávacích plánů a aktuálních výročních zpráv) mi pak umožnilo zhodnotit, jak je participace podporována na úrovni struktury těchto škol. Soustředila jsem se na prostor, jaký je participaci věnován, i na

konkrétní formy a popis jejich fungování. Zaměřovala jsem se přitom zejména na to, jaké jsou pro participaci vytvořeny podmínky. Pojetí participace v dokumentech školy bylo jedním z kritérií výběru případů, a tedy mezi zkoumanými školami není žádná, jejíž dokumenty by participaci dětí nevytvářely dostatečný prostor nebo by o ní pojednávaly například jen jako o aktivizaci žáků, což je pojetí participace, které nekoresponduje s tím, jak participaci operacionalizují pro účely svého výzkumu.

METODY SBĚRU DAT, KTERÉ NEBYLY POUŽITY

Před výzkumem jsem měla příležitost ve školách pozorovat zasedání žákovských parlamentů (viz výše). Na základě tohoto pozorování jsem vybírala školy tak, aby byly v případové studii zastoupeny jen ty, kde parlament funguje na vysoké úrovni. V průběhu výzkumu již přímé pozorování neproběhlo. Stejně tak jsem neprovedla rozhovory s žáky a rodiči formou ohniskových skupin, které jsem v prvním plánu zvažovala. Cílem výzkumu totiž nebylo popsat, jak přesně participace ve zkoumaných školách funguje, ani hodnotit její kvalitu či pochopit, jak participaci zažívají samotní aktéři, tedy žáci, což by rozhovory s žáky v kombinaci s přímým pozorováním osvětlily daleko lépe než pouhé dotazování učitelů. Cílem výzkumu nebylo ani pochopit, jak participační aktivity žáků vnímají rodiče. Výzkum se soustředil primárně na to, jak participaci ve své škole a podmínky pro její rozvoj vnímají učitelé, neboť oni jsou aktéry, kteří participaci dětem zprostředkují, kteří je k ní motivují a učí je ji uskutečňovat. Šlo o zmapování podmínek práce učitelů, a z toho důvodu jsem se soustředila zejména na jejich prožívání a popis celé situace jejich očima.

TRIANGULACE

V práci jsem využila v podstatě dvě formy triangulace. Triangulaci metodologickou (varianta triangulace mezi metodami), jak ji stanovuje Denzin (2017), a triangulaci datovou dle Denzina (2017), která má blízko k triangulaci pomocí respondentů, jak ji definuje Kvale (1996).

Datová triangulace podle Denzina (2017) umožňuje zkoumat tentýž jev u různých osob. Triangulace pomocí respondentů dle Kvaleho (1996) umožňuje u jednotlivých

výzkumných otázek porovnávat výpovědi jednotlivých respondentů. Při vyhodnocování výzkumných otázek jsem tak porovnávala, jak o daném tématu vypovídali jednotliví respondenti z dané školy. Tato forma triangulace mi poskytla dobrý vhled, neboť jednotliví respondenti si často všimli jiných aspektů týchž jevů, jinak je zažívali, přisuzovali jim odlišné významy. Rozhovor s deseti respondenty z každé školy tak poskytnul poměrně bohatou materii pro zmapování toho, jak odlišné mohou percepce identického jevu být.

Metodologická triangulace dle Denzina (2017) pak představuje kombinaci způsobů získávání dat. Před rozhovory jsem tak prostudovala dokumenty školy (školní vzdělávací plány a výroční zprávy školy), abych měla povědomí o tom, jak je filozofie školy související s otázkami participace uchopena v těchto oficiálních materiálech a jaké formy participace jsou ve škole zavedeny. Zajímavá tak byla například situace, kdy o některých formách participace hovořil jen jeden respondent a ostatní respondenti je nezmínili, přestože ve školním vzdělávacím plánu je tato forma uvedena a podle ředitele o ní byli všichni třídní učitelé informováni.

5.4 OMEZENÍ VÝZKUMU

První omezení pramení ze zvoleného výzkumného designu a spočívá v nízké možnosti generalizace učiněných zjištění (Stake, 1995). Podle Yina (2014) rozhodně není možná generalizace statistická, můžeme si ale dovolit generalizaci analytickou, tedy takovou, která využívá již existující teorie jako vzor, se kterým srovnává nové výsledky plynoucí ze studia případů. Na základě takového srovnání může stávající teorie potvrdit či vyvrátit a vytvořit také nový model vysvětlení daných jevů (ibid.). Ambicí tohoto výzkumu proto není vypovídat o školách obecně, nýbrž poskytnout pohled na to, na jaké překážky mohou školy při zavádění participace narážet a jak toto narážení může působit na samotné aktéry, kteří mají s dětmi participaci realizovat, tedy ředitele a učitele. Jde o to pochopit, jak mohou učitelé dané téma v českém prostředí zažívat a vnímat, a z toho vyvodit, čeho se může vedení školy vyvarovat, aby participace pro učitele nepředstavovala jen nepříjemnou povinnost. Stejně tak je cílem zmapovat, jak vnímají ředitelé a ředitelky omezení plynoucí ze strukturního nastavení vzdělávacího systému, v čem vidí zásadní překážky a co jim

naopak ve snaze zavádět kvalitní participaci dětí do života své školy pomáhá. Na základě srovnání s dostupnými zahraničními výzkumy tak usiluji o nastínění možného náhledu na tuto problematiku v prostředí České republiky, vytvoření jisté interpretace, která bude vysvětlovat, proč může být těžké participaci dětí v českých školách efektivně realizovat (na což poukazují neuspokojivé výsledky v oblasti postojů a dovedností českých žáků v mezinárodním srovnání). Bude nadmíru žádoucí, aby tyto poznatky byly následně ověřovány a testovány i na jiných případech. V tomto kontextu je nutno zmínit, že výzkum se vůbec nesoustředí na problematiku zavádění participace ve školách, kde o ni neusiluje samotné vedení. V takových školách bychom v souvislosti se snahami o implementaci participace ze strany učitelů zcela jistě pozorovali úplně jiné překážky.

Druhé riziko mého výzkumu pramení ze způsobu výběru škol. Se zapojenými školami jsem byla v kontaktu již dlouho před výzkumem, a to při příležitosti rozvoje jejich žákovského parlamentu. S řediteli a koordinátory parlamentu jsem byla v užším kontaktu v podobě výjezdových setkání a mentoringů. Učitelé v pedagogickém sboru mě poznali jakožto lektorku tříhodinového semináře zaměřeného na téma žákovský parlament v životě školy. Přestože sběr dat proběhl dva roky po ukončení intenzivní spolupráce, řada respondentů si mě s tímto tématem stále spojovala. Z toho může plynout, že na mé otevřené otázky ohledně možnosti dětí ovlivňovat život ve škole se jim mohla častěji vybavovat možnost, že se žáci zapojují zejména prostřednictvím parlamentu. Toto riziko jsem eliminovala podrobným doptáváním (viz metody sběru dat). Pokud někteří učitelé začali hovořit o parlamentu, doptávala jsem se následně, jestli mají žáci k dispozici i jiné cesty, jak mohou život ve škole ovlivnit.

Protože respondenti věděli, že jsem byla v průběhu vzdělávacího projektu v bližším kontaktu s vedením školy, mohli se také obávat toho, že přicházím do školy jako hodnotitel, a hrozilo tak, že budou své odpovědi zkreslovat tak, aby působily, že oni sami participaci podporují a rozvíjejí. Riziko stylizovaných odpovědí jsem se snažila eliminovat tím, že jsem všem respondentům na začátku rozhovoru pečlivě objasnila, že výzkum není zaměřen na hodnocení kvality jejich školy ani žákovského parlamentu ani jejich práce, nýbrž na porozumění náhledu pedagogů na fungování participace v jejich škole, a že cílem je spíše napomoci tomu, aby učitelé dalších škol

v souvislosti s participací nezažívali stejné negativní zkušenosti, jako mohli zažívat respondenti. Ujistila jsem je také o anonymitě jejich výpovědí. Jakožto tazatel jsem se snažila maximálně vystříhat jakékoli hodnotící reakce, k pedagogům jsem přistupovala s maximální snahou pochopit jejich názor, nikoli jej hodnotit či měnit.

6. VÝSLEDKY ANALÝZY

V následující části prezentuji výsledky analýzy ze všech tří škol, přičemž každou školu pojmám jako samostatnou případovou studii, a tedy u každé školy prezentuji postupně odpovědi na všechny výzkumné otázky. Souhrnné hodnocení vyplývající z analýzy je k dispozici až v kapitole 7. „Závěry a diskuse“.

6.1 ZŠ FRANTIŠKA PALACKÉHO, MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ

1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK SE PODLE UČITELŮ PARTICIPACE ŽÁKŮ VE ŠKOLE REALIZUJE?

Abychom se mohli později zaměřit na názory učitelů na participaci v jejich škole, podíváme se nejprve na to, jak zde podle nich participace žáků probíhá. Všichni respondenti se shodli na tom, že žáci dění ve své škole ovlivňovat mohou. Pro každého však takové vyjádření představovalo něco trochu jiného. Nejčastěji zaznívalo, že žáci mohou „*vyjádřit názor*“, většina respondentů zmínila, že žáci mohou „*organizovat akce*“, několikrát zaznělo, že mohou „*řešit problémy*“. Někteří učitelé hodnotili, že žáci mohou život ve škole ovlivňovat významně, někteří měli dojem, že mají vliv spíše na dílčí otázky.

Co se týče forem participace, s jejichž pomocí se mohou žáci angažovat, hovořili respondenti nejčastěji o *žakovském parlamentu*, kde se každé pondělí před vyučováním scházejí zástupci tříd 3. až 9. ročníku, přičemž 1. a 2. stupeň zasedá odděleně. Do činnosti parlamentu se zapojují nejen volení zástupci tříd, ale i další žáci ve třídách, což učitelka Holzová popsala následovně: „[V třídnické hodině] *komentují to, co by třeba měli dělat, co by chtěli, aby ten parlament zorganizoval. Myslím si, že jo, že se dopřeje slovo těm dětem, že tu nejsou vyloženě jenom pasivní hráči.*“ Žáci ve třídách se na činnosti parlamentu podílejí také formou účasti v projektech, které parlament organizuje (například sběr papíru, soutěž o nejlépe vyzdobenou třídu, akce na Mikuláše, recitační soutěž pro první stupeň), a účastní se voleb. Učitelka Elbová popsala, jakým způsobem s volbami propojila výuku českého jazyka. Nechala žáky vyrobit letáčky prezentující jejich dovednosti, které následně mohli představit před třídou. Vzdělávací přínos celé hodiny komentovala následovně: „*A tam jsme si krásně*

vysvětlili rozdíl mezi chlubením a prezentací.“ Z výše uvedeného je zjevné, že na aktivitách parlamentu se poměrně významně podílejí i žáci, kteří nejsou jeho členy. Děje se tak zejména díky příležitostem, které jsou dětem k dispozici (diskuse v třídnické hodině, projekty, volby). Zdá se, že zapojení žáků celé školy je závislé na příležitostech, které jsou jim nabízeny. Čím více příležitostí žáci mají, tím více jich participuje.

Druhou nejčastěji zmiňovanou formou participace jsou *třídnické hodiny*, které probíhají každé pondělí ráno a časově navazují na zasedání parlamentu. Podle učitelů zde žáci vedle aktivit parlamentu probírají také otázky třídy, sdílejí zážitky z víkendu, hrají osobnostně-rozvojové hry, na začátku roku formulují pravidla třídy. Učitelé mají k dispozici metodické příručky s popsány aktivitami, které mohou s žáky v takové hodině dělat. Právě od přípravy učitele na hodinu se podle ředitele Doležala odvíjí jejich kvalita: *„Jsou tu učitelé, kteří si opravdu vyberou aktivitu a dělají ji s těmi dětmi. Tak tam to jde. Ale pak jsou učitelé, kteří to nepovažují za nutné. Neví, proč by to dělali. (...) Potom třeba naplánují [s dětmi] nějaký ten výlet, ale není to tak efektivní.“* Tento příklad potvrzuje předpoklad, že pokud je učitel o významu této činnosti přesvědčen, má motivaci věnovat větší pozornost přípravě hodiny, což se v důsledku podepíše na kvalitě participace.

Ředitel dále uvedl, že je dětem *otevřená ředitelna* a on je diskusi s nimi nakloněn. Stejně tak učitelé zmiňovali, že děti mohou *přijít za vyučujícím*, když něco potřebují. Učitelé se snaží aktivitu dětí podpořit tím, že naslouchají, když žáci něco potřebují, a pokud je to možné, vyhoví jim. Ředitel současně popsal i několik situací, kdy učitelé žáky od aktivity odradili, protože vnímali jejich nápad jako hloupý nebo zbytečný (žák například přinesl návrh letáku pro sběr papíru a žádal učitele o pomoc, aby ve třídě mohli vybrat dvě koruny od každého dítěte na jeho tisk, přičemž učitel žáka upozornil, že kopírování letáku je zbytečné, neboť jej každý vyhodí). Podle ředitele není příčinou zlá vůle učitele, který chce žákovi mnohdy spíše pomoci. Taková odmítnutí však podle něj mají na děti zásadní vliv: *„Tyhle malinké věci, které ty děti od první do deváté od těch učitelů poslouchají. A my si to vůbec neuvědomujeme, oni ty děti strašně demotivují. A spousta těch dětí vlastně postupem času zjistí, že vlastně vůbec nic z těch jejich aktivit nemá smysl.“*

Podobný problém představuje i situace, kdy chce učitel žáky podpořit v samostatnosti, avšak není na to sám profesně připraven. V tomto kontextu ředitel popisoval případ, kdy paní učitelka chtěla podpořit aktivitu žáků a nechala je hlasovat o destinaci třídního výletu: „*Ona ví, kam chce jet, ale chce být demokratická, takže nabídne dětem volbu. A pak je hrozně překvapená, z toho, že děti si vyberou něco jiného. A kdyby to respektovala, tak je to v pořádku, ale ona to nerespektuje. Takže najednou vytvoří další a další a další a celkově třeba v té třídě (...) opakovala volby pětkrát. Stejně se nedostala k Babiččinu údolí. A teď si představ, co ty děti... co to je demokracie, co jsou to volby.*“ Hlasování skutečně je jednou z metod, kterými může učitel podpořit participaci žáků. Aby však tato metoda přinesla pozitivní výsledky, je třeba, aby byla součástí širšího kontextu pedagogické práce. Jak jsme pozorovali na uvedené situaci, pokud chce pedagog vyhovět požadavku zavádění participace, a nemá k tomu dostatečnou metodickou oporu či ochotu přijmout názor žáků jako relevantní řešení, způsobí tato snaha negativní zkušenost jak na straně žáků, tak na straně učitele. Takový krok však od učitelů vyžaduje mnoho, neboť souvisí se změnou náhledu a myšlení, s odevzdáním části svého vlivu žákům, kteří se v očích učitele mohou rozhodovat nerozumně. Není proto překvapivé, že podobný problém byl popsán i v jiné studii, kdy učitelé některých škol vyjednávali s žáky o školních pravidlech, ve skutečnosti však toto vyjednávání působilo spíše jako cesta, jak žáky dostat k takovému výsledku, který by nejvíce odpovídal představě samotných učitelů (viz Thornberg, 2009).

Dvě pedagožky zmínily ještě instituci *patronských tříd*, kdy žáci v šesté třídě dostanou do opatrovnickví třídu z prvního ročníku a až do devátého ročníku o tuto mladší třídu pečují, připravují pro spolužáky různé aktivity, které sami vymyslí. Nejedná se tedy o formu práce, jejímž prostřednictvím žáci přímo ovlivňují chod školy, avšak můžeme vnímat, že mají možnost ve škole aktivně vytvářet lepší prostředí pro druhé, což je v souladu s tím, jak byla výše definována participace. Ředitel sám vyjmenoval ze všech respondentů nejširší škálu forem, které mohou žáci využívat, když poukázal ještě na *projektové dny, třídní projekty a spolupráci s radnicí*. *Spolupráce s radnicí* probíhá v rámci širší iniciativy „Zdravé město“, kdy radnice organizuje setkání s různými aktéry včetně žáků z místních škol a sbírá od nich podněty ke zlepšení města. V rámci realizace *třídního projektu* mohou žáci získat jisté finanční prostředky

na uskutečnění nějaké aktivity pro ostatní lidi ve škole (pod patronací jedné třídy proběhl například celoškolský sportovní turnaj). Ředitel však soudí, že této příležitosti zatím využilo jen málo tříd. Příčinu vidí v tom, že jsou žáci málo motivováni ze strany třídních učitelů, kteří se obávají, že realizace třídního projektu bude představovat práci především pro ně samotné. Učitelé samotní se o této možnosti nezmiňovali vůbec. Uvedené příklady poukazují na to, že vedle poskytnutí příležitostí k zapojení je pro úspěšnou participaci žáků důležitá také motivace ze strany učitele.

Je patrné, že učitelé jsou s aktivitami dětí ve své škole seznámeni, nicméně sdílená představa o tom, jak a v jaké míře zde participace žáků probíhá, zde není. Společně jmenovali širokou škálu forem participace, jejichž pomocí mohou žáci na životě školy participovat. Každý z nich si ale vybavil jen určité formy, přičemž nejvíce jich jmenoval ředitel. Je patrné, že pod spojením „ovlivňovat život ve škole“ si pedagogové v různých případech představují nejen různou míru, ale i různé věci. Někteří se soustředí na řešení problémů – žáci se mohou ozvat, pokud pocítují nějaký problém. Takové pochopení se sice shoduje s participací, jak je definována výše, avšak jen z části, protože nezahrnuje možnost, že žáci budou aktivně vyhledávat, v čem by se život ve škole mohl zlepšit. Vnímání participace jako řešení stávajících problémů má pak dopad na to, jak smysluplné vidí různé formy participace: zda je pro ně dostatečné, že žáci mohou přijít za učitelem, když mají nějaký problém, nebo toto nestačí, protože škola má vytvářet situace, které žáky podněcují v aktivním vyhledávání příležitostí pro změnu, jakými je třeba pravidelná diskuse v třídnické hodině nebo žákovském parlamentu. Od toho se pak může odvíjet i jejich podpora vůči těmto formám participace.

Fakt, že si většina učitelů vybavila pouze určitý výsek školní reality, může být způsoben tím, že participace nepředstavuje stěžejní téma jejich profesního působení. Zatímco ředitel přemýšlí o celkovém směřování školy a participaci vnímá jako jednu z priorit školy, pedagogové zaměřují svou pozornost zejména na výuku konkrétních předmětů. Učitelé však evidentně mají ochotu žákům naslouchat, a pokud je to v jejich možnostech, rádi potřebám žáků vyjdou vstříc. Ve škole však dochází i k situacím, kdy učitelé neúmyslně žáky od aktivního zapojení odradí, když se jim jejich nápad nelíbí nebo se jim jeví jako zbytečný. V některých případech vnímají učitelé jako zbytečné

samotné určité formy participace. Jsou-li přesto nuceni se jim věnovat (jako v případě třídnických hodin), nevěnují dostatečnou pozornost přípravě, což v důsledku vede ke snížení kvality participace. Potvrzuje se, že přístup učitelů k participaci je pro její kvalitní realizaci klíčový, neboť je důležitá jejich příprava na to, aby žáky procesem úspěšně provedli.

Porovnáme-li formy participace zavedené ve škole s formami uvedenými v kapitole č. 3.3 „Podoby participace žáků ve škole“, pozorujeme, že zde chybí zejména ty formy participace, kde by žáci mohli s dospělými o něčem rozhodovat společně. Je zde velmi dobře fungující žákovský parlament, nicméně neexistuje zde školní parlament, kde by byli zastoupeni také zaměstnanci školy. Stejně tak podle výpovědí učitelů žáci nemají větší vliv v oblasti forem a obsahu výuky, což je podle všeho výhradní doménou učitelů. Žáci nejvíce participují tam, kde jsou jim nabízeny příležitosti a kde je k využití těchto příležitostí učitelé motivují (otázky třídy, spolupráce s městem, akce žákovského parlamentu), a nevěnují se tolik oblastem, kde jim mnoho příležitostí nabízeno není (zasahování do výuky, formulace pravidel na úrovni školy) nebo kde nejsou ze strany učitelů motivováni (třídní projekty). Motivování žáků ze strany učitelů a poskytnuté příležitosti jsou podle všeho pro aktivní zapojení žáků stěžejní. Pro úspěšnou participaci je tedy důležité, aby ji jako smysluplnou vnímali samotní učitelé. Níže se proto podíváme na to, jaký názor učitelé na tyto aktivity dětí mají.

2. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ PARTICIPACI ŽÁKŮ VE SVÉ ŠKOLE?

Abychom porozuměli tomu, jak učitelé participaci ve své škole vnímají, podíváme se nejprve na to, co na ní oceňují, a následně na to, co jim na ní nevyhovuje. Při zjišťování názorů na participaci reagovali respondenti zejména s ohledem na fungování žákovského parlamentu a jen v menší míře hovořili i o jiných formách participace. Proto se i následující řádky věnují zejména této formě participace.

Nejčastěji si respondenti cenili toho, že žákovský parlament vede děti k aktivitě. Častokrát totiž vyjádřili pocit, že žáci jsou dnes pasivnější než dříve a je těžké je pro něco nadchnout, což učitelka Holzová komentovala následovně: „...oni, v současné době, jsou docela pasivní i v těch hodinách. Tak si myslím, že všechno, co oni můžou

vymýšlet, tak je dobře.“ Učitelka Inková přitom vzpomněla, že aktivizování žáků probíhalo ve škole vždy, tedy i před založením parlamentu, a to například formou zájmových kroužků nebo školního časopisu. Oproti jiným formám aktivizace žáků na parlamentu ocenila, že se jeho prostřednictvím zapojí všichni žáci ve třídě. Koordinátorku parlamentu Golovou vysloveně potěšilo, když do školy přišel dopis z organizace pečující o seniory oceňující dobrovolnictví jedné členky parlamentu. Prvostupňové pedagožky pak kvitovaly, že se do aktivit parlamentu zapojují i nejmladší žáci, neboť parlament organizuje projekty, kterých se aktivně účastní (například celoškolní recitační soutěž), a zasedání jsou díky kreativitě koordinátorky hravá, takže malé děti baví. Učitelka Holzová ještě ocenila, že díky parlamentu se znají děti napříč třídami.

Řada respondentů dále ocenila schopnost dětí naplánovat a zorganizovat nějakou akci, což jsou dovednosti, které děti participací trénují. Slovy učitelky Jandové: *„Vidím na těch akcích, co dělají, že jsou připraveni. A těch akcí tady probíhá během toho roku opravdu, opravdu hodně.“* Většina pedagogů také vnímá, že se děti učí komunikovat, konkrétně formulovat svůj názor a naslouchat druhým, prezentovat nápady druhých i sebe sama. Učitel Bílý zmínil ještě učení ve spolupráci a vedení třídního kolektivu. Dvě pedagožky (Antonová a Golová) uvedly, že se děti sžívají s tím, jak funguje společnost, a umožňuje jim to pochopit, že se musí samy snažit, pokud chtějí něco změnit, což Golová komentovala následovně: *„Já mám pocit, že dneska děcka jsou zvyklá hrozně všechno dostat naservírované, přemýšlet je bolí hrozně. (...) Takže já se je snažím možná vyprovokovat otázkami, nedávat jim ty odpovědi, ale provokovat je otázkami k tomu, aby přemýšleli, co oni.“* Učitelka Inková ještě zmínila možnost, že se snad děti naučí, *„(...) že někdy dělám věci, protože jsou správné, a nemusím u toho vždy něco očekávat“.*

Učitelka Holzová si dále všimla, jak existence parlamentu proměnila atmosféru ve škole. Díky parlamentu se znají děti napříč třídami a vedle toho: *„Ty děcka se na to těší. (...) Třeba ten parlament potom někdy jede tak, že je to i motivace pro ty druhé. Je to takové, že chtějí se podílet, ty děti.“* Učitelka Ciprová ještě poukázala na to, že *„žáci mají pocit, že jsou důležití“.* Pedagogové, kteří mají s parlamentem bližší zkušenost

(koordinátorky a ředitel), ocenili fakt, že se v parlamentní činnosti často projeví pozitivně i žáci, kteří nejsou jednoznačně úspěšní ve výuce. Slovy koordinátorky parlamentu Golové: *„Hodně se nám dostávaly do parlamentu děti, které nebyly vyložené třeba jedničkáři, ale naopak nějakí trojkaři a tak, a tam mají šanci se projevit, což je strašně fajn.“*

Zejména druhostupňoví pedagogové ocenili také třídnické hodiny, a to proto, že případné problémy, které ve třídě vzniknou, mohou řešit v tomto předem stanoveném čase a nemusí jim vymezovat čas v průběhu výuky (prvostupňoví učitelé spíše řeší aktuální problémy hned, neboť s žáky tráví celý den a výuku mohou posunout dle vlastního uvážení). Stejně tak kvitovali, že děti jsou sdílením nasycené a diskuse o zážitcích z víkendu pak neprobíhá v hodinách. Ani prvostupňoví pedagogové však třídnické hodiny neodsuzují a přistoupili na to, že každou první hodinu v pondělí si s dětmi povídají o tom, co se dělo o víkendu, hrají osobnostně-rozvojové hry, děti přirozeně otevírají osobnější témata, a tak se mohou lépe poznat a navazovat hlubší vztahy jak mezi sebou, tak i s učitelem.

Výborně podle některých pedagogů funguje propojení třídnické hodiny a žákovského parlamentu, kde mají žáci prostor, aby z parlamentu přinášeli informace a naopak získávali zpětnou vazbu k činnosti parlamentu od spolužáků ze třídy. Jedna pedagožka si posteskla, že její zástupci parlamentu jsou spíše pasivnější, musí je aktivně vyzvat, aby přednesli, co se v parlamentu dělo. Je dosti pravděpodobné, že bez takto pevně stanoveného času by její ochota děti aktivně vyzývat k přenosu informací klesla, neboť by tomu musela vymezit čas ze své výuky. Prvostupňové pedagožky vyzdvihly i fakt, že jsou o činnosti parlamentu dobře informovány. Žáci chodí do třídy informovat pravidelně, informace se k učiteli dostanou s dostatečným předstihem, aby na ně stihl reagovat. Navíc mají vše potřebné sepsané na papíře, který pak ještě vyvěsí na nástěnce, a informace se tedy do třídy dostanou ve srozumitelné podobě. Učitelka Antonová je ráda i za to, že při informování třídy zástupci parlamentu informace podávají zpravidla pozitivně, takže existence parlamentu nepředstavuje negativní podněty.

Aby byl pohled učitelů na participaci celistvý, neměli bychom opomenout, co respondenti na této činnosti žáků kritizují. Nejčastější výtkou byla absence zástupců parlamentu ve výuce. Zasedání parlamentu sice probíhá před začátkem vyučování, nicméně i tak musí někdy učitelé žáky uvolnit z hodiny, neboť to vyžaduje realizace parlamentního projektu. Příkladem je návštěva dětí a učitelů z jiné školy, kdy žáci nejen provádějí hosty po škole, ale také chystají prostory a občerstvení. Na tuto činnost se ale názory pedagogů různí. Učitel Bílý zmiňoval, že absence podle něj nepředstavují problém, což odůvodňuje následovně: *„Když jsem byl ve školním věku (...), tak těch činností jsem měl strašně moc. A myslím, že to člověka posouvá víc třeba, než poslouchat nalejvárnou.“* Učitelka Antonová naopak komentovala, že jí výuka přijde důležitější: *„Chápu to, že prostě přijedou se k nám podívat z jiných škol, učitelé a podobně, takže parlament se postará jakoby o tu koordinaci toho, nachystat občerstvení a podobně. Což já třeba z pozice, pokud mi chybí v hodině matematiky a tam mají péct nějakou buchtu, tak mi to prostě nesedí.“* Učitelce Inkové pak absence žáků nevadí za předpokladu, že zvládají učivo: *„Třeba u mě ve třídě jsou to žáci, kteří prospěchově patří k těm lepším. Takže tady jde v podstatě o to, aby věděli, že když jsem na té akci, tak se prostě na to nemůžu vymlouvat.“* Zdá se, že názor na absence žáků ve výuce se odvíjí od dvou faktorů. Jednak od toho, zda učitelé vnímají aktivity parlamentu jako přínosné z hlediska vzdělávání, jednak od toho, zda absence žáka učiteli nějakým způsobem narušuje jeho pedagogické působení.

Z důvodu narušení výuky učitelé kritizovali také to, když zástupci parlamentu informovali své spolužáky ze třídy o dění v parlamentu v průběhu vyučovací hodiny, neboť se o čas prezentace žáka musela zkrátit práce v daném předmětu. Tuto situaci ke spokojenosti pedagogů na druhém stupni vyřešilo zavedení třídnických hodin. Ty probíhají hned po zasedání parlamentu a žáci tak vždy informují svou třídu v době, kdy neprobíhá výuka žádného předmětu. Některým pedagogům však tato činnost nevadila, ani když probíhala v době výuky. Například učitelka Elbová zastává názor, že je důležité, aby informace mezi parlamentem a třídou přenášeli právě žáci, a nevadí jí, že to zabere určitý čas nebo že prezentované informace někdy nejsou přesné, protože se tím žáci něco důležitého učí: *„[Kolegyně z prvního stupně] říkaly, že nechtějí, aby ty děti prezentovaly v hodině, že jim to bere čas v té hodině, takže stačí,*

když to napíšou učitelce na mail a nemusí se to prezentovat. Já to tak nevidím. Já chci, aby to všechno šlo přes ty děti. A jako, já si myslím, že to je součást té hodiny, že děti tam něco odprezentují, tak se na tom zase učí, že?” Uvedený příklad naznačuje, že učitelé jsou vůči rušivým vlivům participace shovívaví, pokud v dané aktivitě vidí smysl pro rozvoj žáka.

Učitelé uvedli jako negativum jen jednu věc, která se netýkala parlamentu, a sice třídnické hodiny. Nikoli však jejich samotnou existenci, nýbrž jejich četnost. Učitelka Antonová i učitel Bílý, oba druhostupňoví pedagogové, nejsou spokojeni s tím, že probíhají každý týden. Uvítali by, kdyby je mohli vést jen jedenkrát do měsíce. Učitel Bílý, který má špatnou zkušenost s předchozí třídou, kterou v sedmém ročníku převzal po kolegyni, komentoval, že třídnická hodina *„je od toho, aby se opravdu třeba rozebraly problémy, nebo aby ty děcka stmelovaly ten kolektiv pomocí různých her samozřejmě, nebo třeba diskuze a podobně. Což u těch šestáků vidím, že tam to ještě jde. Oni opravdu chtějí, a to je pro mě teďka taková nová zkušenost, že se jim chce, zatímco opravdu těch pár let zpátky, ta osmička, devítka, ta těžce nechtěla. A to bylo o násilí. A to už by mi jako připadalo, že to je zbytečné hrát nějaké kolektivní hry, anebo se s nimi bavit o něčem, o čem oni se bavít nechtějí. (...) Takže ten domeček⁹¹ jakoby není špatný nápad sám o sobě, ale myslím, že po sedmé třídě by být neměl“*. Z uvedené citace je patrné, že učitel při hodnocení třídnických hodin vychází z předchozí negativní zkušenosti. Takové zobecnění zkušenosti je pochopitelné, současně však může být zavádějící. Mezi respondenty totiž byli i jiní druhostupňoví učitelé, kteří si na četnost třídnických hodin nestěžovali. Navíc zkušenost s tmelením kolektivu má i koordinátorka parlamentu, kde jsou zastoupeny i ty nejvyšší ročníky. Tento příběh však velmi dobře demonstruje obecnější princip, kdy diskomfort, který učitel zažívá díky nějakému nařízení, vyvolává odmítnutí tohoto nařízení jako celku. Jednoduše řečeno, každá nepříjemná zkušenost, kterou učitel s participací získá, ať už je to narušování výuky, selhání kvůli špatnému přenosu informací nebo nutnost dělat něco, pro co se učitel sám nerozhodl, může významně podlomit snahu ředitele o rozvíjení pozitivního náhledu učitelů na participaci.

⁹¹ Pojmem „domeček“ je ve škole označována třídnická hodina.

SHRnutí

Z prezentovaných názorů můžeme soudit, že učitelé v této škole smýšlejí o participaci převážně pozitivně, což potvrzuje i vyjádření koordinátorky Golové: „*Určitě se najde někdo, kdo shodí tu práci, ale nemyslím si, že by to bylo nějaké hromadné.*“ Ukázalo se, že na participaci učitelé oceňují zejména to, že dětem pomáhá rozvíjet nějaké dovednosti a budovat určité postoje (vede je k aktivitě, učí se ledačco zorganizovat, pozitivně se projeví i žáci, kteří nevynikají ve výuce, a ve škole panují lepší vztahy). Většina učitelů přitom uvedla, že na jejich práci je nejvíc těší to, že mohou pomáhat žákům v rozvoji, probudit v nich lásku k učení nebo k danému předmětu, umožnit jim zažít úspěch nebo něco nového objevit. Zdá se, že participaci vnímají jako užitečnou, pokud vidí, že její vliv na žáky koresponduje s jejich vlastní profesní misí. Pokud už učitelé proti vybraným aktivitám otevřeně vystupují, je to zpravidla způsobeno tím, že jim tato činnost nějakým způsobem narušuje jejich práci (děti odejdou z hodiny, nedoženou si látku). Zdá se, že učitelé, kteří participaci vnímají jako přínosnou z hlediska vzdělávání, jsou vůči těmto rušivým faktorům shovívavější než učitelé, pro které představuje ve srovnání s výukou jen méně významný doplněk školní výchovy.

Z výše uvedeného je patrné, že přestože učitelé na činnosti parlamentu i participaci obecně vnímají řadu přínosů, neznamená to, že pro ni budou nadšeni za všech okolností. Zejména pokud je některé aspekty této činnosti ruší v jejich práci, mohou proti ní aktivně vystupovat. To má poměrně významný vliv na to, jak se ve své roli může cítit koordinátor parlamentu. V řadě škol potkávám koordinátory, kteří mají dojem, že část jejich kolegů nedoceňuje práci, kterou s dětmi v parlamentu dělají, protože si na práci žáků často stěžují. Někde je tento pocit tak intenzivní, že pedagogovi vezmou chuť tuto činnost nadále rozvíjet. Zkušenosti této školy nám ukazují, že ani četná negativní vyjádření pedagogů neznamenají nutně jejich nesouhlas či neuznání výsledků této práce. I přes výtky a stížnosti na konkrétní záležitosti (absence ve výuce, hluk na chodbě, narušení výuky prezentací informací) si mohou být přínosů participace a parlamentu zvláště vědomi a práci kolegy, koordinátora parlamentu doceňovat.

V další výzkumné otázce se podíváme, zda jsou pro formování názorů učitelů důležité ještě jiné faktory.

3. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO PODLE UČITELŮ FORMOVALO JEJICH POSTOJ K PARTICIPACI ŽÁKŮ?

V předchozí výzkumné otázce jsme viděli, že důležitým faktorem, který ovlivňuje názor učitelů na participaci, je, zda v ní vidí činnost smysluplnou pro vzdělávání žáka. V rámci této výzkumné otázky jsem hledala, na jaké další faktory výpovědi učitelů odkazují.

Zdá se, že velký vliv mají zejména dosavadní osobní zkušenosti učitele s participací. V tomto kontextu mě zaujala nepříjemná zkušenost učitelky Inkové, která popisovala situaci, kdy měli žáci v rámci celoškolského projektu vyhodnocovat a bodovat určitou aktivitu třídy: *„Potom, když jsme odevzdali vyhodnocení, se to zase chtělo jinak. A teď vlastně, podle mě měli parlamentáři ve třídě vědět přesně, co se hodnotí, jak se hodnotí. A oni to udělat. A ne, že to třeba doháněl třídní místo nich.“* Na tomto příkladu je zajímavé, že pedagožka měla dojem, že jakožto třídní musí situaci napravit. Podstatou participace přitom je, že žáci se ve své práci chyb dopouštějí a úlohou učitele není chybám předcházet, nýbrž provést žáky procesem reflexe tak, aby příčinu chyby pojmenovali a uměli jí příště sami předejít. Pravděpodobným důvodem, proč pedagožka chtěla situaci zachránit, bylo, že chyba žáků by mohla být kolegy vnímána jako její selhání. Ve škole se totiž ukázalo, že největší obavy mají učitelé z hodnocení ze strany kolegů, nikoli ze strany žáků, rodičů či ředitele. Pokud by učitel vnímal chyby žáků jako příležitost k učení, nepředstavovaly by pro něj ohrožení z vlastního selhání. Můžeme přitom soudit, že nepříjemné zkušenosti, kterou si paní učitelka musela projít, by bylo možné předejít, pokud by měla dostatek informací o tom, jak s chybou žáků naložit.

Školení na téma třídnických hodin i na téma žakovského parlamentu přitom ve škole proběhlo. Pro realizaci třídnických hodin mají učitelé k dispozici metodické materiály s širokou škálou možných aktivit. Řešení tak nespočívá pouze v tom, že pedagogové

získají určité informace. Podle ředitele je jádro problému hlouběji než na úrovni znalostí učitelů: *„Co je asi největší brzdou tady těch všech participací dětí na školách... My to neumíme. My jsme byli vychováni v tom systému, že nám někdo radil, nám někdo kázal, nás někdo vedl. A my, aniž bysme na tom byli špatně, my děláme vlastně to samé, protože to máme někde v genech zakódováno. A naučit se to nám dá hrozně těžkou práci. My to nevidíme. To znamená, ten učitel nevidí, že dělá něco špatně. Dělá jenom to, co má jako životní zkušenost, protože takhle to bylo, takhle to přece bylo normální. A on nedělá nic špatného, že chce dětem poradit, jak by to bylo lepší.“* Názor ředitele naznačuje, že vnímání participace je součástí kultury celé společnosti. S tím souvisí i další faktor, který učitele evidentně od participace odrazuje. Pedagogové totiž zaznamenávají jistý tlak na výkon v oblasti výuky, což popsala i koordinátorka parlamentu Golová: *„Kdyby ta škola nebyla postavená na těch známkách jenom, ale trošku na těch dovednostech. Ono je to pořád v těch učitelích. (...) Všichni jsme vychováni v tom, že to nejdůležitější je ta známka, kterou to dítě dostane. Ale myslím si, že daleko důležitější je ta komunikace a to umět se v životě k něčemu postavit a udělat a být aktivní třeba, zajímat se o něco.“* Pokud učitelé cítí, že poptávka odborné i laické veřejnosti (zejména rodičů) je zaměřena výhradně na to, aby žáci měli dobré známky, je pochopitelné, že jim vadí, když aktivity participujících žáků zasahují do výuky. Participace přitom často není součástí výuky, žákovský parlament, třídnické hodiny, třídní projekty nebo diskuse s učitelem či ředitelem se zpravidla odehrávají mimo ni, a tak tento tlak může význam participace v očích učitelů umenšovat.

Pozitivní vliv na přístup učitele k participaci může mít naopak jeho vztah s vedením školy, případně s koordinátorem parlamentu. Pokud zde panuje vzájemný respekt, pedagogové vyjdou vedení, které o rozvoj participace stojí, vstříc, i když by sami některé aktivity odmítli, což ilustruje výpověď učitelky Elbové: *„S vedením taky máme dobré vztahy. Jako David,⁹² on je úžasný, ale tím, jak on je workoholik, tak my jsme malinko někdy zahlcení. Takže někdy takový ten stres a troška tlaku. To mě na tom nebaví, protože nás prostě ředitel tlačí do všeho, co si zamane. Ale takovým tím svým*

⁹² Jméno ředitele bylo v citaci změněno.

způsobem, že prostě člověk mu to udělá, at' on, at' má radost.“ Pokud si tedy učitel ředitele váží, je ochoten rozvíjet i takové formy práce, které by sám neinicioval.

V průběhu rozhovorů jsem se zaměřila také na jisté faktory, u nichž jsem zkoumala, zda jejich výskyt koreluje s určitými postoji pedagogů vůči participaci. Na základě tohoto zkoumání se ukázalo, že názor pedagogů nijak nesouvisí s jejich věkem, délkou pedagogické praxe či stupněm, na kterém působí. Jako důležitou složku vzdělávání vnímá parlament učitelka Jandová s téměř třicetiletou praxí i učitel Bílý s ani ne desetiletou. Pedagogy pravděpodobně neovlivnilo ani to, kdy se s participací poprvé setkali. Někdo vnímá, že ji zažil již ve svém dětství v pionýru nebo na základní škole (byť s vědomím, že současná podoba participace má jinou povahu). Někdo se s ní setkal až na této škole. Překvapivé, a do jisté míry vypovídající o přípravě budoucích pedagogů, bylo zjištění, že nikdo z respondentů na toto téma nenarazil v průběhu studia na pedagogické fakultě.

Někteří pedagogové vyslovili názor, že participaci dětí ve škole pravděpodobně ocení spíš ti učitelé, kteří měli k pedagogické dráze složitější cestu, respektive učitelství není jejich první profesí. To však dle výpovědí respondentů nelze potvrdit, neboť participaci výrazně oceňují nejen tito kantoři a kantorky, ale i učitelky, jejichž cesta k pedagogice byla přímá. Nelze prokázat ani to, zda má na přístup pedagoga k participaci vliv počet škol, které během svého profesního působení vystřídal, neboť nikdo z respondentů neučil na více než třech školách. Očekávala jsem, že vliv na to, jak učitelé nahlíží participaci, bude mít jejich osobní přístup k občanské angažovanosti. Tedy že občansky angažovanější budou participaci dětí více nakloněni. Ani to se však nepotvrdilo. Mezi respondenty není nikdo, kdo by se vysloveně angažoval politicky nebo do politiky zasahoval občanským aktivismem. Současně většina pedagogů zastává angažovaný postoj tím, že svou profesi vnímají jako prostředek, jak mohou společnost kolem sebe ovlivňovat, případně organizují řadu volnočasových činností pro děti se stejným záměrem. Podobně jsem očekávala, že postoj k participaci bude ovlivňovat i to, zda jsou učitelé nakloněni moderním metodám výuky. I tento předpoklad se však ukázal jako mylný. Například učitel Bílý zavádění řady moderních metod do výuky kritizoval: „[Ve výuce] *těch informací už*

není tolik. Jako nemyslím si, že to je správně, ale bohužel ten trend v tom školství k tomu spěje. Musíme děti bavit místo toho, abychom je učili, protože se dneska tvrdí, že informace jsou k ničemu, že si to můžou najít na internetu. Oni si to sice nenajdou nikdy na internetu, protože je to nezajímá. Takže se to do nich musí nabašit. Ale nějak i tak se přizpůsobuju.“ Současně participaci vnímá pro děti jako velmi přínosnou: „Ono je právě někdy lepší dělat takovouhle parlamentní akci, než sedět ve škole a něco poslouchat, protože zas, když budeme upřímní, ne všechno, co se učíme, je důležité.“ Nelze také prokázat, zda má na postoj k participaci vliv subjektivní pocit učitele ohledně toho, zda může on sám nějak ovlivňovat život ve škole. Všichni učitelé v této škole totiž vnímají, že do jisté míry mohou podmínky své práce ovlivnit, jednak nákupem potřebného vybavení, jednak svým přístupem k výuce.

SHRNUTÍ

V rámci této výzkumné otázky se ukázalo, že vedle posouzení vlivu participace na vzdělávání žáků jsou pro utváření názoru pedagogů na participaci důležité zejména jejich dosavadní zkušenosti s touto formou práce. Negativním zkušenostem se pravděpodobně nelze úplně vyhnout, nicméně lze eliminovat situace, kdy k nim dochází z důvodu nedostatečné přípravy pedagogů. V tomto ohledu nepřispívá ani tlak společnosti na to, že žáci mají mít především dobré akademické výsledky, což akcentuje důležitost výuky v rámci předmětů a marginalizuje potřebu rozvoje dovedností a postojů, ke kterému participace přispívá. Pozitivní vliv na ochotu učitelů participaci dětí podněcovat má také jejich vztah s vedením školy. Učitel nemusí být pro participaci nadšen, ale pokud mezi ním a ředitelem panuje vzájemný respekt, má větší ochotu tuto formu práce s dětmi zkoušet.

4. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

V rámci této výzkumné otázky mapuji, jaká opatření byla za účelem rozvoje participace zavedena ve škole a jak tuto snahu vedení školy ovlivňují podmínky, které vytváří vzdělávací politika. Výše bylo řečeno, že vedení školy vidí participaci jako důležitou. To potvrzuje i praxe, kdy zavedení některých forem participace inicioval

sám ředitel a jeho zástupkyně je současně i koordinátorkou parlamentu. To se odráží i v klíčových dokumentech školy.⁹³ Na několika místech je zmíněn „rozvoj demokratických hodnot, odpovědnosti a spoluúčasti“, přičemž jsou akcentovány ty formy práce, které žákům umožní praktickou zkušenost, jako je práce s žákovským parlamentem, třídními samosprávami a třídnickými hodinami, v rámci kterých učitelé s žáky řeší aktuální školní i třídní témata. V dokumentech je uvedeno, že žáci jsou vedeni k vyjádření vlastního názoru, vznášení požadavků a návrhů na jejich řešení i odpovědnosti za určitý prostor (třída) a žákům má být vysvětlen každý krok vztahující se k jejich osobě. Podle dokumentů školy se žáci podílejí na formulování pravidel na úrovni třídy i školy, která jsou závazná nejen pro žáky, ale i pro učitele. Škola se aktivně zapojuje do řady projektů zaměřených mimo jiné na rozvoj osobnostně-sociální výchovy. Žáci mají participovat i na vlastním hodnocení. Jeho cílem je poskytnutí zpětné vazby žákovi, s jejíž pomocí zmapuje oblasti, na které je třeba se zaměřit. Chyba, které se žák dopustí, má být nahlížena jako přirozená součást učení, nikoli jako selhání. Žáci se formou anket a dotazníků vyjadřují i k otázce vlastního hodnocení školy.

Podpora ze strany ředitele však není jen deklaratorní. Učitelé hodnotili podmínky pro rozvoj participace ve škole jako dobré a zmiňovali řadu opatření, která za účelem rozvoje participace vedení školy učinilo. Nicméně při bližším dotazování jsem identifikovala několik aspektů, které by mohly rozvoji participace napomoci, a to zejména na úrovni vzdělávací politiky, v rámci které se škola pohybuje. Na následujících řádcích se podrobněji podíváme na to, co se ve škole událo na podporu dvou nejčastěji zmiňovaných forem participace, a sice žákovského parlamentu a třídnických hodin.

Koordinátorka parlamentu vnímá jako důležitou podporu plynoucí z účasti školy ve vzdělávacím projektu, kde absolvovala sérii školení a setkávala se s pedagogy z dalších škol, protože zde si ujasnila, co od parlamentu očekávat a jak tuto představu postupně realizovat s dětmi. Je evidentní, že pro úspěšné zavedení parlamentu je klíčová ochota a chuť vedení školy a koordinátora parlamentu. Nicméně bez

⁹³ Školní vzdělávací program s platností od roku 2011 a Výroční zpráva za rok 2013–2014.

metodických materiálů či seminářů koordinátor může tápat, jak s parlamentem pracovat a co od něj vlastně očekávat. Zdá se, že pokud chce ředitel činnost parlamentu zahájit, je důležité, aby nestavěl jen na nadšení koordinátora, ale umožnil mu získat i potřebnou erudici. Při otázce na to, co bylo ve škole uděláno pro podporu parlamentu, respondenti často vzpomínali na proškolení koordinátorky, jen učitelka Holzová si však vybavila, že proběhlo i proškolení celého pedagogického sboru. Jeho vliv lze s odstupem času těžko zhodnotit, nicméně Holzová komentovala, že po jeho uskutečnění do jisté míry utichly kritické hlasy. Současně zhodnotila, že důležitým faktorem v tom, že pedagogové po počátečních negacích parlament nakonec přijali, bylo zejména to, že za ním vedení školy dlouhodobě stojí.

Co se týče samotného fungování parlamentu, má v této škole jasně vymezené místo ve školním vzdělávacím programu i v rozvrhu. Schůzky probíhají každé pondělí od 7 hodin, a to nad rámec výuky, ve volném čase žáků. Mohli bychom očekávat, že takto neatraktivní čas žáky od činnosti odradí. Nicméně žáci na zasedání v hojném počtu docházejí a intenzivně zde pracují. Zdá se, že vhodně motivovaní žáci jsou schopni parlament navštěvovat i v brzkých ranních hodinách, aniž by to mělo na kvalitu jeho fungování větší vliv.

Nikdo z respondentů si nestěžoval na to, že by žáci z jeho třídy nebo on sám neměli informace o tom, co se v parlamentu děje, což je častá výtky, se kterou se parlamenty potýkají. Příčin může být více. Jednou z nich je pravděpodobně časová návaznost zasedání parlamentu a třídnických hodin. Ty zde probíhají každé pondělí ráno od 8 hodin, tedy hned po skončení zasedání parlamentu. Tato návaznost pravděpodobně usnadnila přenos informací mezi parlamentem a žáky ze tříd, neboť členové parlamentu mají v čerstvé paměti, co se v parlamentu dělo, a mohou to okamžitě sdělit spolužákům. Důležitý se ukazuje také trénink této dovednosti, která je pro žáky novinkou. Ten probíhal na výjezdových kurzech pro žáky a koordinátorka jej podporuje i přímo na zasedání parlamentu. K informování o činnosti parlamentu má parlament k dispozici i řadu dalších prostředků, jako je nástěnka na frekventovaném místě na chodbě nebo webové stránky.

Třídní učitelé na třídnických hodinách kvitovali také to, že díky nim nemusí parlamentu věnovat čas v době výuky svého předmětu. V třídnických hodinách se tak

věnovali i přípravě žáků na volby do parlamentu. Zdá se, že díky tomu mohli této přípravě věnovat dostatek času tak, aby žáci pochopili, v čem jsou volby důležité, a ujasnili si, na základě jakých kritérií chtějí hlasovat. Existence třídnické hodiny je proto optimálním prostorem, kdy se tato činnost může dít, aniž by to zatěžovalo výuku.

Učitel Bílý poukázal na to, že důležitým faktorem ovlivňujícím kvalitu parlamentu je čas pedagoga, který jej koordinuje, neboť se jedná o činnost, která mnohdy vyžaduje čas nad rámec úvazku (například zážitkové přespávání s dětmi ve škole). Pedagog tak musí být vysoce motivovaný, aby potřebný čas dětem věnoval. Časový faktor vnímá jako překážku i ředitel Doležal, a to zejména v otázce třídnických hodin. Je to hodina navíc, kterou učitelé jeho slovy darují „*na oltář vlasti*“, a kritizuje proto, že nejsou formální součástí úvazku učitele: „*Já si myslím, že to je hodně důležité mít ten neformální čas pro tu práci s dětmi, nejenom ty hodiny [ve smyslu výuky].*“ V této souvislosti ředitel poukázal na problém nedostatečného finančního ohodnocení pedagogů a hovořil o zkušenostech, kdy učitel musí ke svému úvazku dělat ještě jinou práci, aby měl adekvátní příjem pro zajištění rodiny. Nemá pak dostatek kapacity na pedagogické přemýšlení o dětech. Podobně ředitel kritizoval přebujelou administrativu, kterou mají učitelé na bedrech a věnují jí čas, který by jinak mohli věnovat komunikaci s dětmi. Na narůstající množství administrativních činností si stěžovala většina pedagogů. Slovy učitele Bílého: „*Na všechno dneska musí být papír. Všechno se musí vyplňovat, podepisovat, odevzdávat.*“ Konkrétně se jedná o hlášení různých akcí, poučení o bezpečnosti, pojištění dětí, podpisy rodičů a souhlasy, posudky na děti, zprávy k soudu, vypisování třídnic nebo vedení třídního fondu. Pokud učitelé chtějí dělat například čtenářské dílny, musejí žádat o granty. Ředitel má pochopitelně administrativy nejvíce, když musí dohlížet na všechny projekty, prostřednictvím kterých škola žádala o dotace (přestože na jejich administraci si najímá externí firmu). Dále má na starosti účetní a další věci související s řízením organizace. Vedle toho zařizuje opravy nemovitostí a jejich udržování či revize určitých směrnic. Ředitel podotknul, že například v případě směrnic by uvítal vzorové směrnice na webových stránkách ministerstva školství tak, aby nemusel každou směrnici vytvářet sám. Dále také řeší žádosti na asistenty pedagogů, což by podle něj měla být spíš automatická věc, než záležitost speciální žádosti. Jak Doležal

komentoval: „*Tohle kdyby ubylo, tak mám přesně ten čas, který potřebuju na to, abych se mohl věnovat pedagogice.*“

Je patrné, že nedostatečné finanční ohodnocení a současně činnosti, které nesouvisejí přímo s pedagogickou prací s dětmi, obecně nepřispívají nejen ke kvalitě rozvoje participace, ale celkově ke kvalitě pedagogické práce ve škole. Zde se ale opět jedná o záležitosti, které nemůžeme na úrovni školy výrazně ovlivnit. V tomto kontextu je zcela jistě významná i příprava budoucích učitelů na pedagogických fakultách, na kterou si stěžovala koordinátorka parlamentu Golová. Vysoká škola studenty podle její zkušenosti nepřipraví na pedagogickou práci, ale na to, aby do dětí „*nalili znalosti*“. A velký důraz na znalosti vnímá jako problém i ze strany rodičů. Sama přitom zdůrazňuje důležitost rozvoje komunikačních dovedností a celkového rozvoje osobnosti dítěte, jak bylo popsáno výše.

Zavedení třídnických hodin, které se mají soustředit právě na rozvoj komunikace a celkový rozvoj osobnosti dítěte, ředitel inicioval, vytvořil pro ně prostor v rozvrhu, na pedagogickém výjezdu v přípravném týdnu vysvětloval jejich smysl, dal učitelům k dispozici vzdělávací materiály a také vyhlásil, že pedagog, který se v průběhu roku podělí o kvalitní přípravy, získá nemalou finanční odměnu. Řada učitelů byla se zavedením pravidelných každotýdenních hodin spokojena, protože zde mají čas na takové činnosti, které jim obvykle zasahovaly do výuky (například plánování třídního výletu, řešení aktuálních problémů ve třídě, práce s klimatem třídy a podobně). Řada z nich však byla z jejich vedení nervózní. Přes dostupnou podporu nevěděli, co s dětmi v těchto hodinách dělat a jak je pro činnost motivovat. Povinné vedení třídnických hodin má na jednu stranu pozitivní vliv, neboť probíhají i ve třídách, kde by se jinak třídní učitel na práci s kolektivem nezaměřil vůbec. Současně povinné vedení těchto hodin může být učitelům nemilé jako jakákoli jiná činnost, která je jim nařízena. Zpravidla pak lze jen málo ovlivnit poctivost jejich přípravy na tyto hodiny, a tedy nelze zajistit jejich kvalitní průběh.

SHRNUTÍ

Podíváme-li se souhrnně na to, co bylo na podporu participace učiněno na úrovni školy, pozorujeme celou řadu cílených aktivit, jako je proškolení všech učitelů,

vysvětlování smyslu participace či zajištění materiálních i časoprostorových podmínek. Na úrovni vzdělávacího systému pak řediteli pomáhá, že je participace zanesena do Rámcového vzdělávacího programu. Je však patrné, že dokument není jednoznačně v souladu s míněním odborné ani laické veřejnosti. Parlament je v kurikulárních dokumentech doporučován jakožto nástroj rozvoje občanských kompetencí, tento akcent ale nekoresponduje s míněním řady učitelů ani rodičů, kde v pohledu některých respondentů převládá důraz na učivo a dobré známky. Stejný problém můžeme pozorovat i u čerstvých absolventů pedagogických fakult, kde je dle zástupkyně ředitele kladen důraz na odbornost studentů v daných oborech, nikoli však na samotnou pedagogickou práci a už vůbec ne na jejich schopnost rozvíjet osobnost žáka. Pozornost od přemýšlení o žákovi může pedagogům odvádět také nutnost hledat vedle kantorování ještě jiné zaměstnání, a to z důvodu nízkého finančního ohodnocení jejich práce. Stejný efekt má pravděpodobně dle vyjádření většiny pedagogů přebujelá administrativa, které učitelé věnují podstatnou část svého pracovního času. Pozitivem z hlediska vzdělávacího systému je naopak jistá autonomie ředitele školy, který může pro participaci vytvářet podmínky dle vlastního uvážení, byť často musí cesty hledat poměrně složitě a na úkor jiných priorit.

K vytvoření lepších podmínek pro rozvoj participace by jednoznačně napomohl větší důraz laické i odborné veřejnosti na celkový rozvoj osobnosti dětí, namísto výkonu v oblasti výuky. Zde se ale dostáváme do oblasti kultury neboli toho, jak dané priority vzdělávání vnímají jednotliví aktéři pedagogického procesu, tedy nejen žáci a učitelé, ale také rodiče, zřizovatelé škol, politici nebo jejich voliči. Pedagogům by ulevilo také snížení množství administrativních úkonů, kterých podle slov většiny respondentů přibývá, byť by samozřejmě záleželo na každém z nich, zda ušetřený čas věnuje pedagogické práci nebo něčemu jinému. Můžeme shrnout, že participace pro českou vzdělávací politiku není prioritou, přestože kurikulární dokumenty ji zahrnují. Ve škole, kde ředitel participaci dlouhodobě podporuje, se převážně deklaratorní vyjádření na úrovni kurikulárních dokumentů a odmítavý postoj odborné i laické veřejnosti jeví jako největší překážky rozvoje této činnosti.

5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

V předchozí výzkumné otázce jsme sledovali, co bylo ve škole na podporu participace vykonáno na úrovni struktury. Zde se podíváme na to, jak zavádění participace podporuje kultura této školy. Konkrétně se zaměříme na to, jaké vztahy zde převládají a do jaké míry učitelé spolupracují, neboť právě spolupracující kultura může napomáhat zavádění rozličných inovací. Nahlédneme, jak pedagogové vnímají priority školy, zda se podílejí na tvorbě vize školy a do jaké míry se s ní identifikují. V neposlední řadě zmapujeme, jaké aktivity vyvinulo vedení školy za účelem rozvoje spolupracující kultury.

JAK UČITELÉ HODNOTÍ SPOLUPRÁCI VE ŠKOLE?

Učitelé se v zásadě shodovali v názoru na to, jak se jim ve škole spolupracuje. Spolupráci hodnotili většinou „za dvě“, když měli použít známkování „jako ve škole“, což vyjadřovalo názor, že spolupráce zde funguje, byť vždy je co zlepšovat. Učitelka Inková komentovala, že úroveň spolupráce se proměňuje v závislosti na fázi roku a míře únavy: *„Po prázdninových školeních, kdy jsme vždycky po dvou dnech nabušení veškerou aktivitou, tak spolupráce, komunikace, všechno funguje. Maximální výkon, maximální nasazení, maximální propojení všeho, co se nějakým způsobem dá. A možná to souvisí s tím, jak člověk potom běží. Ted'ka před Vánoci, kdyby člověk měl říct, tak už jsou tady problémy. Už je tady únava. Už se člověk těší na prázdniny.“* Mnohokrát zaznělo, že se jedná o velkou školu, kde se učitelé z prvního a druhého stupně někdy ani neznají jménem a například o těhotenství kolegyně se mnohdy dozvědí až těsně před jejím odchodem na mateřskou dovolenou.

Spolupráci na prvním stupni si pochvalovala učitelka Jandová, vnímá, že kantoři jsou zapálení, není nikdo, kdo by nebyl zapojený do nějaké skupiny. Na druhém stupni spolupráce podle výpovědí několika učitelů probíhá spíše v rámci předmětových komisí nebo po kabinetech. Ředitel Doležal s úrovní spolupráce kantorů zcela spokojen není. Usiluje o to, aby učitelé více spolupracovali ve výuce formou společného učení nebo vzájemných náslechnů v hodinách. To se ale zatím daří jen zřídka. Učitel Bílý komentoval, že učitelé jsou sice kolektiv, ale ve výuce se v zásadě nepotřebují, každý učí sám. Současně si velmi pochvaloval zkušenost, kdy s ředitelem

propojili výuku zeměpisu a dějepisu. Když ale ředitel vyzval pedagogy, aby si vzájemně navštívili hodiny a poskytli si zpětnou vazbu mezi sebou, řada z nich podle něj úkol splnila jen formálně, vyplnili poskytnutý formulář, ale s podstatou výzvy se minuli.

Ve škole se nedaří zavést ani pravidelné sdílení mezi pedagogy, kde by společně hledali řešení profesních problémů, které zakoušejí. Podle učitele Bílého má taková spolupráce smysl zejména ve výchovných otázkách, neboť zde mohou učitelé společně hledat řešení týkající se konkrétního žáka a pak vůči němu postupovat jednotně. Podle kantorky Ciprové to ale ve škole moc nefunguje: *„Třeba jsme řešili mobilní telefony, že na začátku září byl strašný takový boom, že ty děti o přestávku seděly a pořád, mobily. A prostě nám to začalo vadit, že jsme, jako většina byla, že by chtěli, aby ty mobily měli schované v taškách během školy. Ale zas někteří prostě... Jo je to takové, nedokážeme se domluvit, jakoby vzájemně. Je to těžké. Potom samozřejmě to dopadne tak, že někteří řeknou: 'Ježiš, tak jo.' Ale nedokážeme si prosadit, si myslím, takový ten svůj názor.“* Ředitel si taktéž postěžoval, že kantoři podle jeho názoru nejsou moc zvyklí diskutovat, byť lidé vně školy podle něj spíš komentovali, že diskuse zde ve srovnání s jinými školami probíhá. Zdá se, že o určitých tématech učitelé diskutují, co se nedaří řediteli etablovat, je taková forma sdílení, kdy učitel přednese skupině kolegů nějaký palčivý problém, se kterým se sám potýká, s tím, že společně mohou učitelé najít lepší řešení, než když bude problém jen ventilovat o přestávce v kabinetě. Několik učitelů hodnotilo, že na sdílení profesních problémů není čas. Právě za účelem podpory takového setkávání pedagogů zavedl ředitel tzv. „čtvrtky“, kdy všichni musí být ve škole do 16 hodin. Je to den, kdy jsou učitelé k dispozici pro konzultace s rodiči, odehrávají se různá školení a vedle toho mohou učitelé hledat řešení aktuálních problémů v menších skupinách. Ke sdílení profesních problémů a společnému hledání jejich řešení tam nicméně zpravidla nedochází. Tuto aktivitu nějak významně nerozvinulo ani zapojení školy do projektu, v rámci kterého pedagogové prošli školením kolegiálního poradenství. Je patrné, že vymezení určitého času pro spolupráci pedagogů může být nápomocné stejně jako proškolení pedagogů v určité metodě, nicméně spolupráci jako takovou nezajistí, pokud učitelé sami necítí niternou potřebu problematkové situace s kolegy sdílet a vzájemně si nabízet podporu.

Spolupráce se, zdá se, daří spíše při zavádění nových metod. Učitelka Frýdová komentuje, že když se někomu líbí nějaká metoda, představí ji kolegům a zavedou ji všichni společně, podporu cítí taktéž od vedení školy. Podle ředitele ale pedagogové dobře spolupracují, zejména pokud jsou v daném tématu všichni nováčky. V matematice Hejného byli všichni na začátku a spolupráce fungovala perfektně. O rok později do systému nastoupili další pedagogové a spolupráce začala váznout. Nezkoušení se báli přiznat, že něčemu nerozumí, a pokročilí naopak nedokázali pochopit, že noví kolegové něco neumí.

Zástupkyně Golová vnímá, že rozhodující je, zda si lidé sedí osobnostně. Některé kabinety spolupracují výborně, jiné nikoli, byť se pedagogové snaží. Pokud je každý jiný typ osobnosti, spolupráce jde vždycky hůř. Rozdíly jsou mezi nimi například v tom, jak přistupují k dětem, někdo s dětmi více diskutuje, nechává je pracovat ve skupinkách, někdo je hodně striktní. Ředitel Doležal zmínil případ pedagožky, která měla náročnou třídu, se kterou podle něj pracovala velmi dobře, trpělivě vedla děti k diskusi a naslouchání, ale z komentářů dalších pedagogů byla natolik demoralizovaná, že chtěla práci se třídou ukončit, a to nikoli kvůli dětem, ale právě kvůli odsudkům kolegů. Ředitel takové situace popisuje jako *„systém nevyžádaných rad, kdy nějaký učitel má strašně nutkavou potřebu tomu druhému říct, jak to dělá blbě, že by to měl dělat jinak, a vůbec si neuvědomuje, že ten učitel vlastně o tohle nestojí“*. Na důležitý aspekt rozvoje spolupráce pak poukázala učitelka Elbová, která je nyní velmi spokojená s tím, jak fungují s kolegyněmi na prvním stupni: *„vlastně po těch letech už máme takovou tu důvěru a nestydíme se, nebojíme se ukázat“*, a díky tomu jsou schopné konzultovat například náročnost diktátu, sdílet náměty do hodin nebo plánovat společné akce. Ředitel nechutí ke spolupráci přisuzuje strachu, který před sebou učitelé mají: *„Učitelé se nebojí ani tak rodičů, ani tak žáků, ani tak ředitele, jako sebe sami navzájem. To znamená, jim ani tak nevadí, že nebudou vypadat jako dobří učitelé před rodičem, jim vadí, když nebudou vypadat jako dobří učitelé před svým kolegou.“* Hypotézu ředitele potvrzuje i postřeh učitele Bílého, kterému vadí, že se někteří učitelé bojí přiznat, že s žáky řeší nějaký problém, a předstírají, že se nic neděje. Zdá se, že důvěru pomáhá rozvíjet společný nepracovně strávený čas, na což odkazuje i výše zmíněná citace učitelky Inkové. A nebyla sama, výjezd, který se každoročně odehrává v přípravném týdnu mimo školu, ocenila řada učitelů. Je to

prostor nejen pro různá školení a společné plánování, ale také pro neformální posezení, vzájemné poznávání a prohloubení vztahů.

Nevyžádané rady však pedagogové udělují i žákům, a zde můžeme spatřovat významný faktor, který posiluje pasivitu žáků, na kterou si učitelé tolik stěžují. Situaci, která takový případ ilustruje, popsal ředitel: *„oni [učitelé] jsou ve velké míře přesvědčeni, že neudělali nic špatného, že vlastně jenom chránili ty děti, chránili tu školu, jo. Ale zase dětem utlumují tu aktivitu. Takový krásný příklad byl včera, kdy jsem byl hodně rozladěný z toho, že devátáci si připravili poslední zvonění. Mají takové vystoupení, rozhodli se to pojmout netradičně, to znamená, to od nich vyžadovalo obrovskou míru energie, kterou do toho vložili, a aktivity. A v zásadě jedna z hodin na konci roku, tam dostali prostor pro to si některé věci procvičit. Paní učitelka, která tu třídu nemá, není ani jejich třídní, jenom pozorovala, co dělali. A oni prostě, nějakým způsobem si to režírovali, tak bez vyžádané rady do toho zasáhla a snažila se dětem vysvětlit, jak to je znevažování. Berme třeba, že se diplomy předávají v síni Svatého Ducha a je to taková opravdu velmi formální záležitost. A ty děti tam chtěly přinést jako kdyby trošku osvěžení, ale velmi citlivě. Podle mého pohledu, když jsem si to potom prošel, tak velmi citlivě, protože chtěli tam do toho rozloučení zavést gospel, který by sami nacvičili a zazpívali s tím, že jako učitelům by poděkovali formou toho gospelu, za tu práci. A tenhle učitel místo toho, aby vlastně je podpořil v tom, že chtějí být aktivní, tak prostě on podle svého názoru, kdy jemu to připadalo jako kdyby nezajímavé, nedůstojné té atmosféře předání, tak prostě tohle na ně jakoby vyklopil, tím jim sebral hodně moc energie.“*

Vzhledem k výše popsanému je pravděpodobné, že strach ze selhání v očích kolegů a nedůvěra mohou být velkou překážkou nejen spolupráce mezi pedagogy, ale také chuti učitelů zkusit s dětmi nové věci. Pokud takový přístup kantoři uplatňují i při komunikaci s dětmi, vedou je nevědomky k pasivitě. Ředitel shrnuje, že někteří učitelé spolupracují výborně, někteří vůbec. Jako nejhorší ale vnímá, že učitelé mají pocit, že všichni už vlastně spolupracují dostatečně. Je patrné, že ve škole najdeme situace a vztahy, které spolupráci i zavádění inovací podporují, i situace, které jej komplikují. V dalších odstavcích se podíváme ještě na to, co dělá pro podporu

spolupráce učitelů vedení školy a zda ve škole existuje nějaká sdílená vize toho, kam by se měla škola ubírat.

EXISTUJE ZDE SDÍLENÁ VIZE A MOHOU JI UČITELÉ OVLIVŇOVAT?

Řada učitelů vnímá, že vedení je vstřícné, a když chce učitel zkusit něco nového, ředitel jej podpoří. To potvrdil i ředitel Doležal, když hovořil o tom, že chce rozvíjet pro-aktivitu pedagogů, a proto podporuje prakticky jakoukoli jejich vlastní iniciativu, i kdyby ji nevnímал jako zvláště přínosnou. Je obecně otevřený tomu, aby pedagogové ovlivňovali podmínky své práce, ale domnívá se, že ne všichni do toho mají chuť. Někteří podle jeho názoru preferují spíše příkazy shora než vlastní iniciativu. Nicméně komentuje, že v této otázce se sbor neustále vyvíjí a hodně se to od jeho nástupu do funkce před sedmi lety proměnilo směrem k větší aktivitě učitelů.

Přes veškerou otevřenost a vstřícnost vedení vůči potřebám pedagogů zde existuje jasná vize, kterou zatím nastoluje zejména vedení školy: ředitel i jeho zástupkyně shodně zmiňují, že škola má vést děti k rozvoji dovedností a schopnosti obstat v životě, akademické výsledky jsou samozřejmě důležité, nicméně nejsou to jediné, na co se mají učitelé v práci s žáky zaměřovat.⁹⁴ Z výpovědí většiny pedagogů se zdá, že o celkové vizi školy většina z nich nijak zvlášť nepřemýšlí. Při dotazu zaměřeném na to, jak mohou ovlivňovat priority školy, často zmiňují, že mohou ovlivnit svou výuku: pokud potřebují absolvovat nějaký vzdělávací seminář nebo zakoupit určité materiály, jdou buď přímo za ředitelem, nebo se nejdříve dohodnou s kolegy v rámci předmětových sekcí. Na tomto sdělení je zajímavé, že při dotazu na priority školy jako celku hovoří zpravidla zejména o tom, co se týká jejich výuky. Výstižně to dokresluje komentář učitele Bílého: *„Většina učitelů má vlastně svůj mikrosvět v těch hodinách, ve svých předmětech. A vedení se zas na tu školu dívá jakoby komplexně, což učitel se nedívá, protože vedení má mnohem víc informací o fungování školy, ať už o rozpočtu nebo samozřejmě o nařízeních z ministerstva a podobně. Tak když se tvoří vize, tak samozřejmě to vedení vidí úplně jinak. A pak vlastně tu vizi musí předat těm zaměstnancům.“* Zdá se, že učitelé se zaměřují zejména na praktické otázky výuky, respektive na to, jak učit a co k tomu používat. Jejich vize, to, jak má vypadat kvalitní

⁹⁴ Toto vyjádření samozřejmě nepokrývá celou vizi školy, více v sekci Charakteristika školy.

vzdělávání, je jaksi obsažená v jejich praktické práci a většinou nemají potřebu o ní diskutovat nebo ji nějak definovat. Na to poukázal i ředitel, když si postěžoval, že učitelé nejsou zvyklí diskutovat, přestože se diskusi snaží podněcovat. Snaží se proto přibližovat pedagogům vizi prostřednictvím vzdělávání v metodách výuky, které jsou s ní v souladu, jako je v tomto případě například matematika Hejného, která v sobě kombinuje výuku předmětu s rozvojem komunikačních a dalších osobnostně-rozvojových dovedností. To se jeví jako poměrně funkční strategie. Učitelé si tak určitý přístup zažijí, a pokud jim vyhovuje, začnou jej neprodleně používat. Učitelka Antonová kvitovala, že ředitel pedagogy ke své vizi vede postupnými kroky: *„Spíš to vedení má nějakou představu a postupně mírnými kroky se nás snaží takhle jakoby vést. (...) Pokud chcete udělat spoustu změn naráz, nejde to. Ten pedagogický sbor by to nemusel překousnout. (...) Pokud ten kolektiv je jakž takž takový, že spolupracuje, tak se to dá realizovat.“* Nicméně, jak realisticky komentuje zástupkyně ředitele Golová: *„Jestli je to přijato všemi, to asi ani nejde přijmout. Ten člověk to musí cítit stejně, podle mě.“* Pravděpodobně nezbyvá než přijmout, že ne všichni budou mít na směřování školy stejný názor.

Ředitel poukázal na to, že dosud byl iniciátorem změn a inovátorem zejména on. Vnímá ale, že jeho přílišná aktivita může prohlubovat pasivitu pedagogů, což komentuje slovy: *„Je to pro mě složité v tom, že já mám svoji představu, kam bych tu školu chtěl vést, a dokonce, že by to mělo být rychlejší. A budu se muset asi hodně upozadit. (...) Nebude to třeba tak rychle, možná to bude i trošku jiným směrem, než si představuju já, ale prostě nechat to více na nich, právě pro ten rozvoj té energie.“* První velkou akcí, kterou za tímto účelem uskutečnil, byl výjezd s patnácti pedagogy, zejména vedoucími sekcí, kde měli společně stanovit priority školy pro několik budoucích let. Ředitel oceňoval, že učitelé sami došli k tématu, které je s jeho vizí v souladu, a sice rozvoji čtenářské gramotnosti, na kterou se nyní budou soustředit ve všech předmětech. Hovořil o tom, že spíše řídil proces formulování témat, ale samotná témata nechal na učitelích. Několik účastníků naopak zmínilo, že ředitel má jasnou vizi a spíše se snažil je k ní přivést, než že by oni sami přišli s něčím novým. Tento rozpor ve vnímání toho, kdo prioritu čtenářské gramotnosti pro budoucnost stanovil, může vyplývat zejména z minulosti. Učitelé jsou zvyklí, že vizi nastavuje vedení školy, proto i nyní, kdy měli volnou ruku, vnímají, že to byla iniciativa vedení.

Současně však může být pravdou, že přes veškerou snahu ředitele ustoupit do pozadí, to nejde tak snadno. Jednak všichni jeho názor znají a vědí, co je pro něj prioritou, jednak je těžké změnit se jednoduše z „iniciátora“ na „zprostředkovatele“. Zjištění reálného stavu by vyžadovalo soustavnější přímé pozorování, důležité však je, že respondenti, kteří se výjezdu účastnili, jej shodně hodnotili jako užitečný a motivující pro budoucí práci.

Učitelé se ale k rozvoji školy vyjadřují i v dalších otázkách. Ředitel je například informuje o projektech, do kterých by se škola mohla zapojit, a ptá se jich na jejich názor. O zapojení školy do projektů tedy učitelé také spolurozhodují. Za účelem zjištění názorů pedagogů na školu a jejich vlastní práci rozesílá ředitel pedagogům jednou ročně dotazník, který systematicky vyhodnocuje. Někteří pedagogové zmínili, že to je cesta, jak mohou vyjádřit svůj názor, a také ocenili příležitost pro přemýšlení o tom, kam se škola ubírá. Současně zmiňovali, že je taková forma práce obtěžuje, neboť představuje „další papírování“. Někteří proto tyto dotazníky odmítají vyplňovat. Učitelé si obecně stěžovali na nárůst administrativní zátěže, která je zpravidla způsobena nařízeními orgánů škoie nadřizeny, a ředitel tedy nemůže pedagogům od těchto úkonů ulevit. Je ale otázka, zda by pro zjišťování názorů učitelů nebylo vhodné najít nějakou pro ně atraktivnější formu.

CO UČITELŮM POMÁHÁ ZAVÁDĚT INOVACE?

Otázku, co učitele podporuje v tom, aby zkusili ve výuce nové metody a přístupy, komentovala učitelka Jandová, že je to právě aktivní ředitel. Ředitel na jejím předchozím působišti neměl do zavádění nových metod práce chuť. Přestože iniciativu učitelů vysloveně nebrzdil, bylo podle Jandové daleko náročnější pustit se do něčeho nového, protože v tom zpravidla zůstala sama. Současně, jak ředitel sám vycítil, vysoká aktivita vedení školy může mnohé odrazovat. Někteří učitelé komentovali, že jsou přetíženi, neboť se škola stále pouští do něčeho nového. Učitelka Elbová pak poukázala na to, jak velký vliv může v motivaci pedagoga hrát osobnost ředitele a dobré vztahy: „*S vedením taky máme dobré vztahy. Jako David,⁹⁵ on je úžasný, ale tím jak on je workoholik, tak my jsme malinko někdy zahlcení. Takže někdy*

⁹⁵ Jméno ředitele bylo v citaci změněno.

takový ten stres a troška tlaku. To mě na tom nebaví, protože nás prostě ředitel tlačí do všeho, co si zamane. Ale takovým tím svým způsobem, že prostě člověk mu to udělá, at' on, at' má radost.“ Nelehkou úlohou každého ředitele je najít rovnováhu v tom, aby se škola adekvátně rozvíjela a současně učitelé nebyli novotami přetížení. Současně pocit přetížení vládne na velkém množství škol a nejsou to vždy školy, které by byly výrazně progresivní.

Učitelka Holzová pak oceňuje, že ředitel nekomunikuje inovace direktivním způsobem, dá se s ním domluvit. Učitelka Jandová vyjádřila názor, že komunikace funguje dobře, a když se někomu něco nelíbí, řekne to. To potvrzují i změny ve fungování žakovského parlamentu. Učitelům v minulosti nevyhovoval například čas zasedání nebo absence zástupců parlamentu ve výuce. Podmínky fungování parlamentu se pak opakovaně proměňovaly tak, aby pedagogové necítili, že jeho činnost nějak významně zasahuje do jejich práce. Zajímavý je však v této souvislosti poukaz na to, jak učitelé reagovali na předvánoční posezení pedagogů (akce, kdy učitelé posedí ve škole, každý přinese vlastní cukroví a žáci pro ně připraví nějaké vystoupení). Několik respondentů zmínilo, že se jim tato událost nelíbí a nechtějí se jí účastnit. Ocenili by, kdyby ji nemuseli v předvánočním shonu sami připravovat, a líbilo by se jim, kdyby proběhla v nějakém atraktivnějším prostředí. Současně se všichni shodně vyjádřili, že vždy přijdou, protože nechtějí být „černou ovci“. Učitelka Inková komentovala, že nejsou schopni se domluvit a říct vedení, že to nechtějí. Z předchozích odstavců se zdá, že učitelé nemají problém přijít za ředitelem s čímkoli, co potřebují. Je proto otázkou, proč v tomto případě nevyjádří nevěli k předvánočnímu posezení otevřeně.

SHRUNTÍ

Z uvedeného je patrné, že ředitel i zástupkyně dlouhodobě usilují o rozvoj spolupráce mezi pedagogy a snaží se je zapojovat do formování budoucnosti školy. Shodně komentují, že v tomto úsilí zaznamenávají jisté úspěchy, nicméně je to běh na dlouhou trať. Podíváme-li se tedy na to, zda kultura této školy podporuje rozvíjení participace, musíme zhodnotit, že do jisté míry ano, avšak nikoli stoprocentně. Vedení participaci jednoznačně podporuje, a tak z jeho strany nemusí pedagogové cítit ostych se do něčeho pustit. V rámci kolegiálních vztahů mezi pedagogy však tato podpora

jednoznačná není. Přestože se jedná o poměrně velký sbor, kde se všichni pedagogové pořádně neznají, vládnu zde poměrně dobré vztahy a není zde patrná nevraživost. Učitelé mohou zkoušet ve výuce metody, které chtějí, často na jejich zavádění spolupracují v užších týmech. Někteří ale mají velmi negativní zkušenost, kdy je kolega od snahy pracovat s dětmi participativně odradil. Odsouzení ze strany kolegy je pravděpodobně právě to, čeho se nejvíce obávají. Při práci se nemohou spolehnout na jednoznačnou podporu kolegů, a tak se snaží případné neúspěchy spíše skrývat. Otázka nedůvěry mezi kolegy může být ještě více otázkou nedostatečné důvěry v sebe sama, kdy má člověk s nízkou mírou sebevědomí vysokou potřebu uznání ze strany okolí. Zde se ale dostáváme na pole působnosti, které sahá za hranice možností toho, co může ovlivnit ředitel školy.

V následující části se podíváme souhrnně na to, co brání a co podporuje zavádění participace v této škole, přičemž vyjdeme ze zjištění učiněných v předchozích výzkumných otázkách. Následující část tedy nabízí jakýsi souhrnný pohled na celou problematiku.

6., HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO BRÁNÍ ROZVOJI PARTICIPACE DĚTÍ VE ZKOUMANÉ ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY A KULTURY A CO HO PODPORUJE?

V rámci této výzkumné otázky nahlédneme, jaké největší bariéry zavádění participace učitelé a ředitel jmenovali a co jim naopak v tomto úsilí pomáhá. Zaměříme se nejprve na to, jak realizaci participace podporují samotní učitelé, a na to, jak jí naopak brzdí. Na základě toho nahlédneme, co jim na úrovni struktury tuto práci usnadňuje a co znesnadňuje. Na stejné otázky se nyní podíváme i prizmatem kultury školy.

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

Učitelé zmínili řadu postupů, kterými participaci dětí ve své každodenní činnosti podporují. Většina dotazovaných uvedla, že dávají dětem prostor pro přenos informací mezi třídou a parlamentem. Dále žákům vycházejí vstříc, když potřebují s něčím pomoci (v hodině výtvarné výchovy například mohly děti kreslit plakáty na propagaci jisté parlamentní akce). Ve třídách organizují volby do žákovského

parlamentu a motivují děti pro parlamentní aktivity. Někteří moderují žákům diskusi tak, aby jim pomohli dobrat se nějakého závěru a současně řešení nenalezli za ně. Jedna pedagožka z prvního stupně uvedla, že když za ní děti přijdou s nějakým požadavkem, odkáže je na zástupce třídy v parlamentu. Posiluje tak v očích žáků důležitost této instituce a umožňuje dětem, aby určité problémy řešili bez zprostředkování dospělými.

Participaci učitelé těmito způsoby podporují zcela vědomě. Podíváme-li se na to, jak učitelé participaci žákům znesnadňují, můžeme pozorovat, že tak činí spíše nevědomky. Významné je jednak to, že ne všichni učitelé vědí, co participace představuje a co dětem přináší, a to i přestože nějaké aspekty participace ocenili všichni dotazovaní pedagogové. Někdo vnímá, že je to především způsob, jak žáky aktivizovat. Participaci pak staví na roveň jakékoli aktivity, která děti vede k nějakému zájmu, jako například volnočasové kroužky. Někdo zase vnímá, že prostřednictvím participace se žáci „mohou ozvat“, když se jim něco nelíbí. Málokdo ale jmenoval, že participace vytváří prostředí, kde žáci aktivně vyhledávají příležitosti pro to, aby ve škole něco změnili či udělali pro druhé. Být aktivní nebo se ozvat mohou žáci i bez zavedených forem žákovské participace, avšak prostor pro pravidelnou diskusi a bilanci toho, jak se dětem ve škole líbí a co by si přály vylepšit, je třeba cíleně vytvářet.

Pokud učitelé nerozumí základním principům participace, mohou dětem nevědomky v aktivitě bránit. Zajímavé v tomto kontextu je, že učitelé si často stěžovali na pasivitu dnešních dětí, a přitom jim jejich iniciativu mnohdy sami berou. Podle ředitele totiž nezřídka děti od aktivity odradí například tím, že zavrhnou jejich nápad jako hloupý, když se jim nelíbí (příkladem je výše uvedená situace, kdy učitelka kritizovala zařazení gospelu jakožto poděkování dětí učitelům při rozloučení žáků devátého ročníku). Ředitel Doležal popisoval i situaci, ke které došlo v jedné třídě, kdy učitelka chtěla podpořit aktivitu žáků, a nechala je proto hlasovat o destinaci třídního výletu: *„Ona ví, kam chce jet, ale chce být demokratická, takže nabídne dětem volbu. A pak je hrozně překvapená z toho, že děti si vyberou něco jiného. A kdyby to respektovala, tak je to v pořádku, ale ona to nerespektuje. Takže najednou vytvoří další a další a další a celkově třeba v té třídě (...) opakovala volby pětkrát. Stejně se nedostala k Babiččinu*

údolí. *A teď si představ, co ty děti... Co to je demokracie, co jsou to volby?*“ Někdy zase učitelův činnost dětí přijde jen trochu zbytečná, jako když žák přinesl návrh letáku pro sběr papíru a žádal učitele o pomoc, aby ve třídě mohli vybrat dvě koruny od každého na jeho tisk. Učitel podle slov ředitele nápad žáka zavrhl s tím, že takový leták stejně každý vyhodí. Ředitel takové situace komentoval slovy: *„Tyhle malinké věci, které ty děti od první do deváté od těch učitelů poslouchají... A my si to vůbec neuvědomujeme, oni ty děti jako kdyby strašně demotivují. A spousta těch dětí vlastně postupem času zjistí, že vlastně vůbec nic z těch jejich aktivit nemá smysl. A my se potom strašně divíme. Když se potom bavíme, tak oni řeknou: 'Hele oni vůbec nic nechtějí dělat, oni jsou líní.' My je takhle hodnotíme a vůbec si neuvědomujeme, že ty kroky, které v rámci toho děláme, vlastně jim tu aktivitu, i ty zrnečka, které by měli, berou.“* Ředitel však vnímá, že to není vinou zlé vůle učitelů, ale spíše tím, v jaké společnosti vyrostli. Jak bylo uvedeno v rámci výzkumné otázky č. 3, pro učitele je podle ředitele těžké podpořit žáky ve vlastní iniciativě, protože sami vyrostli v prostředí, kde starší mladšímu poradí nebo něco přikáže, místo aby jej nechal svět samostatně objevovat.

Na opačný problém, než je odrazování žáků či učitelů od realizace jejich nápadů, poukázala koordinátorka parlamentu Golová, když komentovala, že nezájem žáků pedagogové podporují také tím, že práci udělají za ně, místo aby je správně motivovali k vlastní aktivitě: *„Jim se všechno tak jako naservíruje. (...) Teď jsme třeba měli plakát. Máme příští týden sběr papíru. A jeden klučina vytvořil plakát. Já jsem ho schválně vytiskla, přinesla jsem ho a tam byl, (...) takové kostky tam byly přes to písmo, že to nebylo vidět. Nebyl tam uvedený čas, odkdy dokdy. A teď jsem to přinesla, schválně jsem s tím nic nedělala a říkám: 'Děcka líbí se vám to?' A teď někteří: 'Jo, to stačí.' A někdo říkal: 'A tak tam vůbec není ale čas.' 'Tak ho tam když tak dopíšeme rukou.' Jako mně to přijde, že oni mají někteří ten pocit, že 'tak prostě nějak to ošidím.' Jako oni, nejdou si za tím, jakože by to chtěli mít perfektní, ale prostě to nějak ošidím a odevzdám. Ale nakonec, nakonec to došlo k tomu, že teda jeden klučina říká: 'Ježiš, tak kdybych si k tomu sedl, tak za deset minut to udělám líp.' A tak děcka říkaly: 'Tak jo, tak běž a udělej to.' Takže jsme šli k počítači a on si k tomu sedl a spravil to, vytiskl, doplnil tam, co bylo třeba. A mohla jsem to udělat. Tady ten případ, já bych mohla říct, že to upravím a nedám jim prostor k tomu. (...) Ale nachystat jim tyhle ty situace, si myslím, že dá se využít každé situace, (...) že to není o tom vytvářet něco uměle, ale naučit je chodit v těch*

každodenních věcech. A my jsme zvyklí: přijde nám ten plakát, děcka to neudělala, už mě tlačí čas, tak mu to radši udělám, a dám mu to, jo. A oni ví: tak ten učitel se postará, tak co bych to dělal.“ Stejný problém představuje i opačný dojem učitelů, že děti vše zvládnou samy. Takový učitel žáky nemotivuje a neaktivizuje, protože je přesvědčený, že mají být iniciativní sami od sebe. Nechává tak toho na jejich bedrech příliš. Děti si potom nevědí rady a výsledek je stejný, nedělají nic. Ani jeden extrém není vhodný. Žáci potřebují podporu učitele, aby se dokázali pro něco nadchnout a překonat rozličné překážky, současně učitel nesmí být příliš iniciativní, aby dětem nevzal všechen vítr z plachet. Jako účinná se jeví strategie, kterou využívá koordinátorka parlamentu: pokud vidí, že děti ve svém návrhu něco nedomýšlí, položí jim otázku, která je samotné přivede k tomu, co je špatně. Žáci pak nemají dojem, že nemohou nic říct, nic ovlivnit, a naopak aktivně hledají další a další řešení.

Jak je z uvedeného patrné, učitele samotné v jejich jednání ovlivňuje kultura, ve které vyrostli, i kultura jejich školy. Přestože kultura zkoumané školy vykazuje řadu aspektů tzv. kultury spolupráce, lze ve výpovědích respondentů identifikovat i takové chování, které úspěšné realizaci participace nepomáhá. Výše bylo uvedeno, že učitelé někdy žáky od aktivity odrazují ve snaze jim pomoci. Stejně negativní vliv mají někteří pedagogové i na své kolegy. Někdy učitelé v dobré víře a snaze pomoci komentují práci kolegy negativně a od participativní práce s žáky ho odrazují, což ředitel označil jako „*systém nevyžádaných rad*“, který popsal na následující situaci: „*Učitel má strašně nutkavou potřebu tomu druhému říct, že by to měl dělat jinak. A vůbec si neuvědomuje, že ten učitel vlastně o tohle nestojí. (...) Mám teďka jednu paní učitelku, která je už půl roku doma, psychicky se zhroutila, protože díky pár kolegům, kteří jí neustále o její třídě říkali, jak je hrozná, že by s tím měla něco dělat, místo toho, aby oni sami v té třídě něco udělali. (...) Ta paní učitelka dělá, podle mě, absolutně úžasnou práci. Co dělá s těma dětma, je úžasná, motivující člověk, obrovskou energii do toho dává. Je to jeden z těch lidí, kteří opravdu podněcují ty děti k aktivitě, kdy je schopen dyslektika (...) donutit k tomu, že jí píše ve školním časopisu a dělá relaci do školního rádia.“* Potřeba udělovat nevyžádané rady pravděpodobně vyrůstá opět z toho, na co poukázal ředitel v souvislosti s tím, že učitelé nevědomky odrazují od aktivity žáky. Někteří současní učitelé vyrostli v kultuře, kde je třeba autoritám naslouchat a ne s nimi vést otevřený dialog ve snaze nalézt to nejlepší společné

řešení. Ředitel přitom komentoval, že učitelé se selhání v očích kolegů obávají více než selhání v očích rodičů či žáků, a tento strach je potom uzavírá do osamělého řešení problémů, místo aby problematické otázky přinášeli do diskuse s kolegy a společně hledali ta nejlepší řešení.

Od iniciativy takto v mnoha školách pedagogové odrazují i koordinátora parlamentu, a to tím, že si často stěžují na to, že je činnost parlamentu nějak ruší. Takoví učitelé působí dojmem, že práci koordinátora parlamentu vnímají jako zcela zbytečnou. Zajímavé proto bylo zjištění, že přínosy parlamentu pro žáky v této škole doceňují i učitelé, kteří vůči němu mají celou řadu výhrad. V této škole se ukázalo jako užitečné vést s pedagogy dialog, zjišťovat, co je ruší, a na základě jejich připomínek podmínky pro činnost parlamentu upravovat tak, aby je co nejméně obtěžoval a současně měl důstojné podmínky pro kvalitní fungování.

Vést s pedagogy dialog je jedním ze způsobů, jak můžeme učitelům realizaci participace zpřístupnit. Podíváme se i na další prvky, které na úrovni kultury učitelům ve zkoumané škole pomáhají participaci rozvíjet. U výše popsaného problému nevyžádaných rad jsme se dotkli důležitého tématu, který ovlivňuje ochotu učitelů spolupracovat a rozvíjet nové postupy, a sice tématu vzájemné důvěry mezi kantory. Z výpovědí kantorek z prvního stupně bylo vidět, že jim ve spolupráci pomohlo, když mezi sebou nabyly vzájemnou důvěru. Ta se evidentně rozvíjí, pokud mají učitelé možnost poznávat jeden druhého i při neformálních aktivitách mimo půdu školy. Současně je evidentně třeba dbát na to, aby takové příležitosti byly pro učitele příjemné a atraktivní. Příklad neformálního vánočního setkání ve škole ukazuje, že ne všechny příležitosti k posezení jsou pedagogy vítány. Posezení, které si učitelé musí sami připravit, některé lidi odrazuje, zatímco dvoudenní školení s večerním posezením v pěkném prostředí se pedagogům líbilo.

Vedle důležitosti vzájemných vztahů mezi pedagogy je podle všeho pro koordinátora parlamentu i pro třídní učitele klíčová podpora vedení školy. Ředitel této školy jednak deklaruje, že o zavedení některých metod stojí, jednak vytváří podmínky, ve kterých se mohou učitelé vzájemně podpořit. Učitelka Jandová srovnávala práci v této škole s prací na svém předchozím působišti, kde ředitel nové metody tolik nepodporoval: *„Na té staré škole to nebylo, že bych to nemohla zkusit sama, ale tady jsou určité*

vyučovací metody... A je lepší pro sdílení, aby to dělalo více kantorů. Sama mám strach, bych si na to netroufla.“ Učitelka Holzová úlohu vedení stručně shrnula: „*Podporuje mě to, že to musím dělat.*“ Učitelé se pak shodovali také na tom, že významná je samotná osobnost ředitele a to, jak s kantory jedná. Pokud je přístupný diskusi a učitelé jej respektují, šance, že rozličné formy participace nakonec přijmou, je vyšší.

Jak několik učitelů poznamenalo, záleží samozřejmě i na dětech. Pokud ve třídě nebo v parlamentu chybí tzv. tahouni, práce je náročnější a výsledky méně uspokojivé. Nicméně platí, že parlament ani třídnická hodina nejsou ve škole především za účelem organizace akcí a projektů, jedná se zejména o výchovně-vzdělávací aktivitu, a do velké míry tedy nezáleží na tom, jak aktivní děti samy o sobě jsou, ale zejména na tom, jak se je daří v jejich přístupu ke světu měnit směrem k většímu uvědomění si vlastní role a odpovědnosti ve společnosti a ve světě. Nyní se podíváme ještě na to, co učitelům realizaci participace usnadňuje a naopak znesnadňuje na úrovni struktury školy i vzdělávacího systému.

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

Kladem této školy je fakt, že i přes rozličné a neúplné porozumění participaci se jí pedagogové neobávají. Obavy kantorů ze zavedení nějaké formy participace jsou přitom obvyklé (učitelé se často bojí, jak participace ovlivní chování žáků, zda například nezačnou být drzí). Významná je pravděpodobně jejich osobní zkušenost, kterou za dobu existence parlamentu učinili. Má-li za sebou parlament řadu úspěšných projektů a podařilo-li se eliminovat ty aspekty jeho práce, které pedagogy ruší ve výuce, pravděpodobnost, že učitelé tuto formu práce přijmou, je velká. Ve škole však za účelem objasňování významu participace proběhlo i školení pedagogického sboru na téma žákovský parlament a ředitel i koordinátorka parlamentu se s učiteli o významu parlamentu i třídnických hodin bavili. Zdá se, že všechny tyto aktivity nějakým způsobem přispěly k tomu, že učitelé tuto formu práce akceptují.

Školení přitom může mít vliv i na to, zda si učitel ví rady s tím, co určité formy participace vyžadují. Pokud učitel nemá potřebné znalosti, může v tom, jak participaci realizovat, tápat, i přestože má třeba dobrou vůli (vzpomeňme ředitelem popsany příklad, kdy učitelka nechala opakovaně žáky hlasovat o destinaci třídního výletu). Často taková neznalost učitele natolik znervózní, že bude tuto formu práce zavrhnout (to se pravděpodobně stalo v případě, kdy byla učitelka Inková rozladěná z toho, že žáci její třídy zmatkovali při realizaci celoškolského projektu žákovského parlamentu). V případě třídnických hodin učitelé měli k dispozici četné metodické materiály a vzorové hodiny. Škola nicméně nepodnikla žádné povinné školení pro kantory a ředitel komentoval, že někteří byli z této formy práce znejistěli. Pokud se například při zavádění třídnických hodin nemohli schovat za, slovy ředitele, „*hradbou svého předmětu*“, cítili se zranitelní, nevěděli, co s dětmi dělat, a proto tuto formu práce zprvu odmítali. Koordinátorka parlamentu naopak kvitovala, že mohla navštívit školení pro koordinátory a absolvovat opakovaná sdílení s učiteli z dalších škol, kde parlamenty fungovaly. Zdá se, že proškolení pedagoga hraje důležitou úlohu v tom, zda bude schopen participaci realizovat kvalitně. Pokud však není pro danou metodu sám motivovaný, nemusí si ze školení potřebné poznatky do své praxe vůbec odnést.

Další věcí, která podporuje realizaci participace na úrovni struktury, je existence různých forem participace (více viz výzkumnou otázku č. 1). Vede totiž jednak k tomu, že se zapojí více dětí, jednak k tomu, že nějakou formu s žáky vyzkouší více učitelů, protože každému může být bližší jiná forma práce (byť samozřejmě nemůžeme očekávat, že se nějak zapojí většina kantorů).

Ke smíření učitelů s participací dále pomáhá, když pro ně zavedení dané formy participace nepředstavuje jen práci navíc, ale naopak jim nějak v jejich práci pomůže. Například v případě třídnických hodin učitelé oceňovali, že jim poskytují čas na řešení aktuálních třídnických záležitostí, a nemusejí pro ně tak vymezovat čas z výuky. Stejně tak někteří, zejména prvostupňoví učitelé kvitovali, že žáci jsou ve výuce klidnější, protože o zážitcích z víkendu si popovídají v třídnické hodině (probíhá v pondělí ráno). K lepšímu přijetí žákovského parlamentu pravděpodobně přispělo také opakované přizpůsobování podmínek fungování parlamentu potřebám učitelů.

Tyto podmínky se několikrát měnily tak, aby učitele parlament co nejméně rušil (například zasedání nyní probíhá v době před začátkem vyučování). Současně se podařilo provázat parlament a třídnické hodiny tak, aby se eliminovaly nepříjemnosti, které učitelům na práci parlamentu vadily. Celkově je patrné, že učitelé doceňují takové formy participace, které jim nejen nezasahují do výuky, ale i pomáhají oproti tomu, na co byli zvyklí před jejich zavedením.

Ředitel uvedl, že jistou oporu pro argumentaci v dialogu s pedagogy mu poskytuje Rámcový vzdělávací program pro základní školy. Současně si je vědom toho, že není nijak významná. Samotní učitelé to potvrdili, když zmínili, že dokumentu nepřikládají velkou váhu. Ředitel to přisuzuje jisté nekonceptnosti, kterou ve školství pojmenovává. Opatření zavedená shora často pro pedagogy nejsou srozumitelná, proto je nepřijmou a „dělají si to po svém“. To by potvrdil i fakt, že jedna pedagožka na otázku, co se změnilo v jejím předmětu se zavedením kurikulární reformy v roce 2005, odpověděla, že samotnou reformou nic, učí i nadále tak, aby výuka dávala smysl jí. To jen ilustruje fakt, že nejde do školy zavést jakoukoli inovaci, pokud ji učitelé nevnímají jako přínosnou. Navíc veřejnost, odborná (včetně pedagogických fakult) i laická (rodiče nevyjímaje), klade větší důraz na akademické výsledky, na známky než na celkový rozvoj osobnosti žáka. Mladí pedagogové tak přicházejí do škol tématem participace netknutí. Učitelé ani rodiče často nevědí, co tato forma práce zahrnuje, co žákům přináší, a už vůbec ne, jak může probíhat. Fakt, že kurikulární dokumenty s participací počítají, tedy v praxi mnoho neznamena. Ze systémového hlediska je však tento fakt významný, neboť vytváří rámec, ve kterém je participace žádoucí formou práce. Bohužel to však nestačí ke změně pohledu těch, kdo se vzděláváním zabývají.

Zavádění participace mohou ovlivňovat i podmínky, ve kterých pedagogové pracují. Řada učitelů uvedla, že na práci je netěší jednak nízké finanční ohodnocení, jednak stále narůstající množství administrativy. Ředitel zmínil, že někdy pedagog musí vykonávat ještě druhou práci, aby uživil rodinu, pročež mu pak nezbyvá dostatek kapacity na poctivé pedagogické přemýšlení o dětech. Současně učitelé uvedli, že podmínky pro rozvoj participace jsou ve škole vlastně dobré. Pokud se tomu někdo

chce věnovat, cesta se vždy najde a vedení jej vždy podpoří. To poukazuje na významný aspekt vzdělávacího systému, který rozvoj participace sice ne plně podporuje, avšak rozhodně mu nebrání. Tím pozitivním prvkem je autonomie ředitele. Pokud ředitel participaci podporovat chce, může k tomu ve škole vytvořit poměrně vhodné podmínky. Vedle ředitele se pak jako nejdůležitější jeví právě učitel a to, jak se k participaci staví.

Shrneme-li, co na úrovni struktury rozvoj participace podporuje a co mu naopak brání, vidíme jasnou hranici mezi tím, co lze ovlivnit na úrovni školy, a tím, co již z této úrovně ovlivnit nelze. Vše, co může ovlivnit ředitel školy, v této škole působí na podporu rozvoje participace (ve škole proběhlo školení pro pedagogy, byla zavedena široká škála různých forem participace). Naopak většina toho, co se nachází mimo pole působnosti ředitele, a vztahuje se tedy k vyšším patřům vzdělávacího systému, tvoří překážky rozvoje participace (nekonceptnost různých nařízeních, nedostatečné finanční ohodnocení učitelů, velká administrativní zátěž pedagogů, akcentace dosahování akademických výsledků nad rozvíjením dovedností žáků). Významným pozitivem na úrovni vzdělávacího systému je tak zejména fakt, že participace je oficiálně podporována v rámci kurikulárních dokumentů. Bohužel tyto dokumenty vyjadřují pouze formální podporu a nevytváří již podmínky, ve kterých by bylo lze participaci snadno realizovat. Dalším významným pozitivem je tak fakt, že ředitel je v tomto systému do velké míry autonomní. Pokud chce ve škole vytvářet podmínky vhodné pro rozvoj participace, může kreativně hledat cesty, jak strukturální překážky překonat a do své školy zavést širokou škálu forem participace.

Překážky na úrovni školy tak najdeme hlavně v oblasti její kultury. Tvoří je zejména obavy učitelů ze selhání jednoho před druhým, které posiluje ředitelem popsany „systém nevyžádaných rad“, který může v některých případech vést k tomu, že kolegové učitele od participace nechtěně odradí. Ředitel se přitom snaží vytvářet takové podmínky, ve kterých budou učitelé na zavádění nových metod spolupracovat (například inovativní výuku matematiky, tzv. matematiku profesora Hejného, zavedlo v jeden rok více učitelů současně, přičemž měli dostatek příležitostí, aby spolu vše konzultovali a v práci se vzájemně podpořili). Vedle toho učitelé komentovali jako

významné, že s nimi ředitel vede dialog a komunikuje s nimi s respektem. Pokud učitelům nějaká forma participace nevyhovuje, hledá s nimi cesty, jak ji realizovat tak, aby je v jejich práci nerušila.

6.2 ZŠ EMILA FILLY, ZLÍNSKÝ KRAJ

1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK SE PODLE UČITELŮ PARTICIPACE ŽÁKŮ VE ŠKOLE REALIZUJE?

Všichni učitelé jsou přesvědčeni, že žáci mohou život ve škole ovlivňovat, někteří dokonce tvrdí, že jej ovlivňují hodně. Příkladem je hodnocení učitelky Cupákové: *„Funguje tady ekotým, parlament, takže můžou ovlivňovat ten život, dokonce dost výrazně si myslím, protože třeba ekotým tady zapojil celou tu školu a (...) to si osobně myslím, že odvedli hrozně velký kus práce.“* Podobně učitelka Dostálová hodnotila činnost žákovského parlamentu, který byl zaveden v době její mateřské dovolené: *„Jak vznikl ten žákovský parlament, tak si myslím, že vcelku dost jako můžou ovlivnit, jak ta škola, jakým směrem půjde.“* Že se možnosti žáků ovlivňovat školu radikálně proměnily, hodnotil i ředitel Gabal: *„Ze začátku to bylo přísně rozděleno, ta spolupráce kantorů jako takových. Ti byli připraveni na to, co mají dětem sdělovat, a děcka to přijímaly. Že tam byl spíš... Nebyla tam taková ta retroaktivita, nebo aspoň takové to, nechci říct nařizování, ale prostě takhle to bude a takhle to budeme my děti respektovat.“* Škola se tak podle respondentů výrazně proměnila směrem k naslouchání žákovskému hlasu.

Nyní se podíváme na to, co konkrétně formulací „ovlivňovat život ve škole“ pedagogové rozumí. Většina z dotazovaných zmínila, že žáci mohou vyjádřit či prosazovat svůj názor, případně nastolit nějaké téma. Hojně taktéž uváděli, že žáci mohou uspořádat nějakou akci nebo zorganizovat něco, co si sami vymyslí. Polovina učitelů uvedla, že žáci mohou ve škole zavést nějakou změnu (například navrhli podobu stěny u bufetu nebo si zajistili přístup do školní knihovny o přestávkách), byť ne všechny jejich návrhy se daří uskutečnit (nepodařilo se jim ovlivnit sortiment bufetu a povolit ve škole zakázané používání mobilních telefonů). Z popisu projektů žákovského parlamentu je také patrné, že žáci mohou nejen nastolovat témata, ale

také aktivně řeší problémy, které je trápí (ředitel Gabal uvedl situaci, když autobus, který vozil děti do školy, nejezdil podle jízdního řádu a aktivita žáků přispěla k nápravě situace).

V souvislosti s ovlivňováním chodu školy učitelé také zmiňovali, že žáci ovlivňují výuku. Pod tímto si ale každý představil jiný způsob a v důsledku jinou míru tohoto ovlivnění. Učitelka Irmanová jednoduše konstatovala, že podoba výuky závisí také na dětech, což by asi mohl potvrdit úplně každý učitel: *„Každý z nich ovlivňuje svým postojem k výuce, protože jak se sejde třída, tak dá i ty možnosti učiteli, kolik s nima může.“* Podobně základní úroveň ovlivnění uvedla také učitelka Erbenová, když zmínila, že se mohou na požádání nechat vyzkoušet. Učitelka Dostálová ale konstatovala, že po návratu z mateřské dovolené zaznamenala, že žáci mají na výuku daleko větší vliv, což popsala tak, že žáci mohou *„mluvit do systému výuky“*. Bez významu není také vstřícnost vůči žákům v podobě tzv. žolíka, což znamená, že jednou za určitý čas si mohou nechat smazat známku z nepovedené písemky. Žáci také dostávají čtrnáctidenní plány, kde jsou seznámeni s plánem učiva včetně termínů písemek. Z pohledu zástupkyně ředitele Erbenové se toho však na tomto poli děje málo: *„Já si umím představit, že by to mohlo být ještě klidně víc, jo, že, že by ty děcka mohly víc si říkat: ‘tohle to bych chtěl nebo bysme chtěli’, a nějak se dohodnout s tím kantorem.“* Je pravdou, že například o systematickém hodnocení výuky žáky či zasahování do výběru obsahu učiva, jak o něm pojednává teoretická část práce, se žádný učitel nezmínil, což dává zástupkyni za pravdu, že volné niky pro rozvoj participace zde jsou.

Učitelé komentovali i další oblasti, do kterých žáci zasahují, avšak byla jich menšina. Například pouze učitel Gregor zmínil, že žáci si nastavují pravidla pro fungování třídy, a uvedl tak v souvislosti s adaptačními kurzy, jejichž program má ve škole na starosti. Taktéž jen současný koordinátor parlamentu Adamec zmínil, že žáci mají možnost mapovat školu, čímž rozumíme situaci, kdy děti vyberou nějakou oblast a zjišťují, jak škola v dané oblasti funguje. Jen jedna pedagožka při dotazu na možnost ovlivnit život ve škole poznamenala, že děti jsou někdy zapojeny do hodnocení vlastní práce.

Ředitel Gabal zmínil, že v počátcích participace neprobíhala tak, jak by měla, neboť nebyla vedena žáky: *„Kantoři na ně házeli, takové mi to připadalo, organizaci věcí,*

kteř se jim nechtělo dělat.“ Což se už podle jeho slov změnilo a děti organizují takové věci, které si samy vymyslí.

Podle učitelů tedy žáci život ve škole ovlivňovat mohou. Jsou zde kantoři, kteří uvedli celou škálu činností, které si s žákovskou participací spojují, a jsou zde naopak kantoři, kteří uvedli jen několik málo cest, jak žáci život školy ovlivňují. Nejčastěji si s tím spojují to, že žáci vyjadřují své názory, organizují akce dle vlastních návrhů nebo iniciují nějakou změnu v otázkách, které se jich týkají. Nepanuje shoda na tom, jak významně mohou ovlivňovat výuku, podle některých dost, podle některých prakticky vůbec.

Co se týče forem participace, které mají děti k dispozici, zmínili všichni učitelé jak *žákovský parlament*, tak *ekotým*. Žákovský parlament je rozdělen na první a druhý stupeň. Prvostupňový parlament se schází vždy v úterý po vyučování. Druhostupňový se nově schází každý čtvrtek pátou vyučovací hodinu, což znamená, že probíhá v době výuky. V nedávné minulosti se čas zasedání každý týden proměňoval, aby žáci chyběli vždy v jiném předmětu. Přibližně jednou za měsíc probíhá společné zasedání parlamentu z prvního i druhého stupně. Podle učitelky Irmanové mají na starost spoustu akcí: *„Udělalj si, myslím si, plán práce. Každý tam dá nějaký návrh, no a řeší se především toto. No a pak to, co je páli. Ted'ka vím, že si dost stěžujou na to, že tady nezvoní.“*⁹⁶

Jednou až dvakrát do roka parlament organizuje nějaký celoškolský projekt. Když žáci projekt připravují, nečiní tak jen na zasedáních, ale i ve volném čase. Koordinátor Adamec zmínil, že se domlouvají také prostřednictvím své skupiny na Facebooku. Zástupci parlamentu pravidelně chodí informovat ředitele školy o svých záměrech a zjišťují, za jakých podmínek by jejich projekt byl uskutečnitelný, jak komentuje koordinátorka parlamentu Bendová: *„Oni musí přijít s nějakým nápadem. Musí si nachystat nějaký rozpočet, aby měli alespoň přibližnou cenu, kolik je to bude stát. (...) S tím jdou za panem ředitelem. Ten to rozporuje s tím, že jim řekne, ale tady toto máte tak, (...) škola může přispět tolik a tolik. Vy byste mohli sehnat kolik peněz? (...) Pokud si*

⁹⁶ Pedagožka uvedla, že hodiny v každém patře jdou o pár minut jinak a žáci kvůli tomu někdy přijdou nechtěně pozdě do výuky.

vymyslí akci, tak musí zajít za zástupkyní. Musí zjistit, který termín je vhodný, potom jaký to bude vlastně přínos pro školu, co to dá těm žákům, jestli to je smysluplné, není smysluplné, a od toho se to rozvíjí.“

Přibližně jednou měsíčně má žakovský parlament na starosti program tzv. ranního setkávání, kde se sejde celá škola a parlament informuje o svých plánech nebo vyhodnocuje proběhnuvší projekty (více o tomto níže). O dění v parlamentu žáci své třídy informují zpravidla v třídnických hodinách, jak popsala učitelka Hauserová: *„Než má být nějaká schůzka toho parlamentu, tak se ptají, jestli je potřeba z té třídy něco tam předat. Pokud ne, tak oni už se sami snaží něco vymyslet a podsunout jim, že by tam za tu třídu řešili. No, a když je po té schůzce, tak na obyčejné třídnické hodině si můžou pět deset minut jako, co bylo na tom jednání toho parlamentu.“*

Bližší fungování ekotýmu nepopsal žádný pedagog. Podle slov učitele Gregora o jeho fungování tolik neví, protože se neprezentuje na ranním setkávání jako parlament. Učitelé tak znají spíše výsledky jeho práce, jež učitelka Cupáková popsala následovně: *„Zapojil celou tu školu a proměnil odpadkové koše, rozděloval tady nálepky. To si osobně myslím, že odvedli hrozně velký kus práce tím, že na první pohled to vypadá jako jednoduché, vylepili nálepky, vystříhali, nalepili na vypínače a nalepili je po záchodech. A tak dál. Na druhou stranu všichni v té škole si díky těm nálepkám třeba všimnou toho: ‘Zhasni. Nepouštěj tolik vodu’.“*

Další formou participace, kterou zmínila většina učitelů, je *ranní setkávání*, což je setkání celé školy, které probíhá každé pondělí od 8 hodin. Jeho program připravuje vždy určitá třída, jednou měsíčně má program na starosti žakovský parlament a podle učitelky Irmanové si děti samy připraví prezentaci a seznámí se svou aktuální činností celou školu. Oficiálně jsou tato setkání mimo rozvrh, to znamená, že probíhají ve volném čase učitelů i dětí, výuka začíná v 9 hodin. Všichni je nicméně navštěvují, a to nejen žáci a jejich třídní učitelé, ale také učitelé, kteří momentálně třídnictví nemají.

Třídnické hodiny, které probíhají ve všech třídách každý týden, sice zmínila většina učitelů, ale nepopsali je jako nástroj, který by žáci mohli přímo využít k ovlivnění života ve škole. Zmiňovali je téměř výhradně v souvislosti s žakovským parlamentem, neboť je to prostor, kdy mohou zástupci parlamentu své spolužáky informovat o dění

v parlamentu a získávat zpětnou vazbu. Jen učitelka Irmanová uvedla, že zde žáci vznášejí vlastní témata: *„Když jsme měli třídnické hodiny, tak děcka samy začaly: ‘A mně se nelíbí to a to.’“*

Několik pedagogů pak uvedlo, že žáci mohou *mluvit s vedením školy* a že se mohou s čímkoli *obrátit na učitele*. V tomto kontextu bylo zajímavé, že pedagožka Faltýnová sice tuto možnost uvedla, avšak současně řekla: *„Ale to se mi tak nějak nestalo nic takového, tak já, já nevím, jak by to jinak dělali. Ale myslím, že zas ten žákovský parlament má docela váhu.“* Zdá se, že samotný fakt, že ve škole instituce jako parlament existuje, vede děti k větší aktivitě, než kdyby měly jen možnost svobodně přijít za vyučujícím. Několik učitelů také zmínilo aktivitu devátého ročníku, kdy žáci aktuálně připravovali kulturní program pro ostatní. Dva učitelé zmínili, že zástupci parlamentu reprezentují školu i v *krajském či městském parlamentu*, a jeden pedagog uvedl, že aktivní podíl mají žáci také na *tripartitách*, což je schůzka třídního učitele, rodiče a žáka.

Pedagogové uvedli celou škálu forem participace, přičemž nejvýznamnějšími jsou v jejich očích žákovský parlament, ekotým a ranní setkávání. Někteří pedagogové do možností ovlivnit život ve škole zahrnovali i situace, kdy jsou sice žáci aktivní, avšak nevěnují se agendě, kterou by sami nastolili, jako je například pomoc dospělým při organizaci nějaké akce. To značí, že pedagogové si všímají zejména toho, zda jsou žáci nějak aktivní, a již nerozlišují, zda jsou žáci iniciátory této aktivity, nebo se jen podílejí na činnostech naplánovaných někým dospělým. Jak bylo uvedeno v kapitole o participaci, i tato forma zapojení dětí je součástí participace, nicméně jedná se o její nižší stupeň.

Učitelka Dostálová, která začala na škole učit před zavedením obou institucí a před třemi roky se vrátila z mateřské dovolené, komentovala, že možnosti participace i vliv žáků se významně rozšířily: *„Před tou mateřskou vůbec, nějakým způsobem žáci, když to tak řeknu, nemluvili do chodu školy nebo vůbec do toho systému výuky a tak dále. Ale teďka tím pádem, jak vznikl ten žákovský parlament, tak si myslím, že vcelku dost můžou ovlivnit vůbec, jak ta škola, jakým směrem půjde.“* Tento názor potvrzují i vyjádření dalších pedagogů, kteří na škole působili ještě před založením parlamentu, vymyká se pouze promluva pedagožky Hauserové, která komentovala: *„Tak to já jsem*

neměla problém ale nikdy, když tady parlament nebyl, tak v podstatě já jsem opravdu vždycky s těmi rodiči i s těmi dětmi měla takové vztahy, že mohli kdykoliv přijít a cokoliv se řešilo. (...) Když jsem měla takovou problémovou třídu, tak jsme mívali, jako kdo chce, tak přijde, takové odpoledne, že jsme si uvařili čaj, jenom jsme si vykládali, a kdo chtěl, přišel, za deset minut odešel.“ Z toho je patrné, že i bez existence parlamentu či ekotýmu mohou učitelé žáky nějak aktivizovat a dávat jim prostor k tomu, aby ovlivnili dění ve třídě, avšak jenom s existencí určitých forem participace tak činí i pedagogové, kteří tuto iniciativu sami nevyvinou, a současně se díky existenci těchto forem participace zapojí i žáci, kteří by jinak svůj názor aktivně nevyjadřovali.

2. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ PARTICIPACI ŽÁKŮ VE SVÉ ŠKOLE?

Ředitel i jeho zástupkyně vnímají participaci dětí jako mimořádně přínosnou. Názory dalších pedagogů na žákovský parlament jsou dle výpovědí obou rozmanité. Někteří s nimi plně souhlasí a vítají ji jako vysoce smysluplnou záležitost, což dobře ilustruje vyjádření koordinátorky parlamentu Bendové: *„Já si myslím, že [dětí] tím získávají strašně moc zkušeností. Daleko víc než z nějakého teoretického výkladu o tom, co jak funguje.“* Jiní pedagogové participaci přijímají s tím, že je sice užitečná, avšak neměla by probíhat na úkor výuky. Takový postoj velmi dobře vyjadřují formulace pedagožky Irmanové. Uvedla, že s žákovským parlamentem a ekotýmem přišly pro děti *„velké možnosti“*, a komentovala: *„Myslím, že obě... že to je velmi dobré.“* Současně ji však rozhořčuje situace, kdy žák kvůli účasti v ekotýmu chybí v hodině: *„Tak třeba včera. Přijdu do matematiky páté třídy a hned mi hlásí, že čtyři odešli na ekotým. Což jsem už začala bublat, zvláště když jsem se dozvěděla, že na ekotým odešel kluk, který byl dost dlouhou dobu nemocný. Jeho výsledky jsou tři, čtyři a hůř.“*

Z výpovědí respondentů je však patrné, že zde není nikdo, kdo by participaci vnímal jako úplně zbytečnou, nebo dokonce škodlivou. Každý ze všech deseti dotazovaných pedagogů alespoň nějakou věc na této činnosti ocenil. Výrazně se však liší míra, v jaké učitelé vnímají její přínosy. Od zástupkyně Erbenové zazněla informace, že i mezi respondenty tohoto výzkumu jsou učitelé, kteří žáky v této činnosti nepodporují: *„Ale já vím samozřejmě od těch děcek, že jim to dávají vyžrat, že jim řeknou, že jestli byl na*

parlamentu, tak toto, jo. Ale jako zase už je dobré, že ty děcka, si to tak kočírujou, jo: 'ted'ka mám s tou paní učitelkou, půjdu tam s tím rizikem, nebo nepůjdu tam, to mi za to nestojí.'“ Jsou zde tedy také učitelé, kteří by participaci z vlastní iniciativy nerozvíjeli, slovy zástupkyně Erbenové: „(...) to dělají jenom proto, protože ví, že my dva se Zdeňkem⁹⁷ za tím stojíme, takže si nemůžou dovolit říct, že ne.“

Abychom lépe pochopili, co učitele vede k podpoře nebo naopak k odporu vůči participaci žáků, podíváme se jednak na to, co učitelé na participaci oceňují, jednak na to, co na ní kritizují. Většina úvah se vztahuje k žákovskému parlamentu, někdy také k ekotýmu a jen několik poznámek zaznělo k dalším formám participace.

V případě této školy je zajímavé podívat se nejdříve do doby, kdy zde parlament začínal. Podle pedagožky Irmanové totiž učitelům krátce po založení parlamentu vadilo, že jej žáci používali jako prostor pro stížnosti na učitele: *„Ten žákovský parlament, že udělal tady jako dost velký, dost velký krok kupředu. Protože si vzpomínám, když to začínalo, tak to bylo chápáno jako žalování na učitele. A prostě to už jsme se začínali tedy vytáčet, protože když někdo šlápnul na kuří oko děcku, a to ne, že chraň bůh, aby třeba jsme mu někdy chtěli uškodit, ale oni prostě chápou to, že se jim něco vytkne, tak prostě kdo jim takto častěji, tak tam byl probírán na tom parlamentu. Ono to naštěstí potom ustalo, a pak tedy si myslím, že už začal ten parlament pracovat na takové profesionálnější úrovni. Ty děcka se učí rozhodovat, samostatně přemýšlet, samostatně jednat. Učí se i odpovídat za nějaké akce, které si vymyslí.“* Úspěchem je, že se tuto fázi podařilo zdárně překonat. Ředitel i učitelka Irmanová vzpomínají, že změna přišla se změnou koordinátorky parlamentu, která ve vedení parlamentu vystřídala ředitele a zástupkyni. Učitelka Irmanová tuto změnu komentovala: *„A začaly se soustřeďovat spíš na problémy, které byly tady ve škole, které ty děti nějakým způsobem jinak trápily. To znamená třeba, tady řešily ty knihovny, že by si chtěli do knihovny, takže si tam sami dělali o velké přestávce dozor, půjčovali nebo měli možnost tam chodit, nebo ping pong, nebo tady byl fotbal. Takže to si vzali vlastně na starost. Potom třeba ty barevné dny, dokonce si začali chystat, a to mají furt pod*

⁹⁷ Jméno ředitele bylo v citaci změněno.

palcem, ty akademie školní. Takže já nevím, spoustu akcí, které ty děcka si vzaly vlastně takto na starost. A víceméně řeší, mají spoustu práce, aby tohle to si všechno vyřešili.“ Změna ve vedení parlamentu tedy postupně způsobila, že začal fungovat efektivněji a současně tak, aby jeho činnost byla pro učitele bezpečná.

Z výše uvedeného vyčteme, že pro učitele je důležité, aby se parlament věnoval nějaké smysluplné činnosti. To skutečně ocenilo osm z deseti dotazovaných pedagogů. Slovy učitelky Faltýnové: *„No, mně se třeba hrozně moc líbilo, když my máme co dva roky akademii. Tak kdysi jsem to měla na starosti já. Bylo s tím strašně moc práce, protože jsem to dělala sama, organizačně, všechno. A pak to převzal parlament a říkám si, že to byla dobrá škola pro ty děti. (...) Že ty děti mají takovou nějakou zodpovědnost nad něčím, opravdu zaštiťují něco hodně velkého.“*

Všichni učitelé pak ocenili parlament a ekotým proto, že se zde žáci učí nějaké dovednosti. Většina pedagogů vyzdvihla, že se zde žáci učí samostatnosti a přijímají odpovědnost. Konkrétně formulovali, že se žáci učí: samostatně jednat, zorganizovat něco bez dospělých, naplánovat postup práce, sami si to zařídit, připravit, nachystat, spoustu věcí zabezpečit, zajistit, co je potřeba, odpovídat za nějaké akce, pohlídat si, aby to fungovalo, a umět projekty dotáhnout do konce.

Většina učitelů si také cení toho, že zde žáci zlepšují své komunikační dovednosti jako například prezentovat, promluvit na veřejnosti, vyjadřovat se slušně, kultivovaně o něco požádat, jednat s vedením školy nebo být konkrétní. Učitelka Hauserová komentovala: *„Mně se na tom líbí to, že ta děcka začínají víc mluvit. Že já tam třeba letos mám parlament. Tam oni nanominovali tři, z nichž dvěma mluvit někde na veřejnosti nebo tak, to jim dělalo problémy. A mám pocit, že toto je donutí. A je to vidět i v té třídě, že jsou schopné.“* Svou zkušenost s rozvojem komunikačních dovedností komentoval i ředitel Gabal: *„Děcka se naučily prosazovat názor slušnou formou. A nejsou to jednotlivci, je to víc dětí.“*

Dvě pedagožky dále zmínily, že se žáci učí rozhodovat a řadit priority. Koordinátorka parlamentu Bendová uvedla, že se učí hodnotit vlastní práci: *„Potom sdílejí buď ten úspěch akce, nebo ten neúspěch. A zase si pro sebe berou něco dalšího, něco, co jim to*

vlastně... proč se to teda nepovedlo nebo naopak povedlo: 'a tak co teďka, jak bychom mohli ještě nějakým způsobem nastavit'. Takže to zase myslím, že je pro ně velice užitečný nástroj." Učitelka Hauserová ocenila fakt, že se učí spolupracovat napříč 1. a 2. stupněm, a spolu s učitelkou Cupákovou vyzdvihla, že se starší žáci starají o ty mladší: „Ale přijde mi, že pokud jsou ti, teďka to řeknu tak hrozně obecně, škaredě, ale když jsou ti devátáci pohromadě v jedné skupině, tak mají snahu se naopak chovat jakoby, jako by byly menší, jako by byli hraví. A když jsou naopak oni vůdci té skupiny menších dětí, tak najednou se chovají zodpovědně a opatrně a snaží se prostě být tím, těm mladým vzorem, ano? Když jdou sami po chodbě, tak jim prostě nevadí tam bouchnout do něčeho nebo prostě nadávat, ale jakmile ví, že jsou tam malí, tak prostě najednou, už je jim to [hloupé].“ V této souvislosti tři učitelé ocenili, že se žáci učí vést kolektiv, což ředitel Gabal komentoval následovně: „Ukazuje se mně, že ty naše děti, které prošly tím žákovským parlamentem, ale i tím ekotýmem, že jsou to děcka, které když se dostanou třeba na střední školy, tak se stávají lídry tady těch věcí. A nemusí být nejchytřejší, ale umí prostě komunikovat.“ Koordinátorka parlamentu pak také zmínila, že se učí připravit rozpočet. Učitelka Irmanová ocenila speciálně ekotým za to, že se tam žáci: „učí žít ohleduplně k přírodě“.

Polovina dotazovaných pedagogů také pochválila fakt, že žáci mají zájem pracovat. Učitelka Hauserová srovnávala minulost a současnost následovně: „Tak v té třídě já mám pocit, že je to lepší, jak to bývalo. Že dřív, když se šlo jakoby do parlamentu, tak hurá, ulijeme se z hodiny. A teď už mám pocit, že jsou tam fakt jako taková děcka, které to zajímá, které chtějí jakoby něco udělat.“ Podobně situaci komentovala učitelka Faltýnová: „Vzhledem k tomu, jak vidím ty děti, které já mám jako třídní, že se do toho hrnou, a kolik jich chtělo pracovat v parlamentu, tak si myslím: 'ano, proměňuje se k lepšímu, že mají zájem o práci'.“ Koordinátor Adamec navíc s radostí komentoval, že: „Děcka se na to těší, ptají se mě, kdy to bude.“

Několik učitelů také pochválilo, že práce parlamentu má vliv na atmosféru ve škole. Koordinátor Adamec byl rád, že to žáky „stmeluje jako kolektiv“. Zástupkyně Erbenová komentovala: „Já to vnímám, jakože dobré, že vlastně tím, že se budou zapojovat, tak to bude takové víc jejich.“ Učitelka Cupáková pak komentovala fakt, že se žáci vzájemně

poznávají: „*A docela si myslím, že se [starší žáci] rádi zapojují tady do té práce s malými dětmi. (...) Ale na druhou stranu ty malé děcka je mají hrozně rádi, a berou to prostě, že ti velcí jim pomáhají a zdraví je. A prostě díky tomu třeba víc ti malí znají ty velké, protože ví, že tohle jsou ti parlamentáci nebo tihle jsou ti ekotýmáci.*“

A konečně učitelé, kteří se na práci parlamentu nějak podílejí, tedy koordinátoři parlamentu Bendová a Adamec a také zástupkyně ředitele Erbenová, se vyjádřili, že je tato práce s dětmi baví a projekty žáků jsou pro ně radostné. Slovy zástupkyně Erbenové: „*Jakože ty děti, když si něco vymyslí, je to kravina, že se tady chodí v pyžamech, no. Tak je to legrace, jo. Takže kromě toho, že se učíš, že něco zorganizuješ, tak aj se pobavíš.*“ Z druhé strany učitelka Faltýnová zase ocenila práci koordinátorů: „*Snaha od kantorů, kteří to různě vedli, ať už to byla Andrea, Monika, ted'ka Martin⁹⁸ k tomu přibyl vlastně, tak si myslím, že tam je veliká od nich snaha.*“ V tomto kontextu je zajímavé, že právě o učitelce Faltýnové se zástupkyně ředitele vyjádřila jakožto o kantorce, která participaci mnohdy kritizuje. Tento poukaz je zajímavý, protože ukazuje na to, že v některých případech učitel participaci nějakým způsobem blokuje, i přestože vnímá přínosy této činnosti pro žáky a váží si práce jak dospělých, tak dětí. Důvodem je, jak bude patrné z níže popsaného, že přes veškeré přínosy zaznamenává na této činnosti také aspekty, které ji nějakým způsobem ruší. Níže se tedy podíváme na to, co učitelé na činnosti žákovského parlamentu a ekotýmu kritizují.

Úvodem poznamenám, že mezi deseti dotazovanými pedagogy bylo šest, kteří nejmenovali jedinou věc, jež by pro ně byla na této činnosti rušivá. Čtyři učitelé parlamentu a ekotýmu vytkli, že jejich činnost zasahuje do výuky, což je obtěžuje hned z několika důvodů. Jedním z nich je fakt, že absence žáků narušuje dynamiku hodiny. Například učitelka Irmanová komentovala situaci ve výtvarné výchově, kterou učí ve dvouhodinových blocích, přičemž žáci odcházejí na parlament jen na jednu hodinu: „*Třeba z výtvarky, když mně odejdou, mají to na hodinu. Tudiž buď odejdou z první hodiny a přijdou a ted'ka začnou rušit, protože neví, která bije. My už máme práci rozjetou. Nebo odejdou od polotovaru.*“ Případně z hodiny odejdou i čtyři

⁹⁸ Křestní jména uvedených pedagogů byla v citaci změněna.

žáci, což nelibě komentovala učitelka Faltýnová: „*Anebo jsem si já řekla mnohdy, že možná by nebylo špatné, kdyby se jako parlament scházeli odpoledne. A tím pádem neměli narušenou výuku. Že oni jsou třeba někde tři, někde čtyři děti, a to je docela dost.*“ Ještě více ale učitelům vadí, že děti někdy odejdou z hodiny, ve které mají psát písemku, přičemž zde byla i snaha takové situaci předejít, jak komentovala učitelka Irmanová: „*Ale je pravda, že jim bylo řečeno, že pokud píšou písemku, na parlament prostě nepůjdou, jo. (...) A oni prostě jednoduše se vytratí.*“ Toto opatření tedy bohužel nefunguje, když na písemku děti zapomenou a odejdou ještě o přestávce. Učitelka Faltýnová proto komentovala, že by potřebovala, „*aby [žáci] byli vedeni k zodpovědnosti za výsledky svojí práce, jo. Jestli nejsou v hodině, my probíráme nějaké učivo nové, to už je na jejich rozhodnutí, jo, že se to pak musí sami doučit.*“

V tomto kontextu můžeme pozorovat jakýsi boj o čas dětí. Pocit, že žáci kvůli projektům parlamentu a ekotýmu, ale také kvůli různým exkurzím i jiným školním akcím, chybí ve výuce příliš často, mají učitelé, přestože jsou participaci nakloněni. Například učitelka Irmanová participaci doceňuje, nicméně ji mrzí, že se v průběhu její skoro čtyřicetileté praxe snížila časová dotace pro matematiku. Byla by ráda, kdyby děti měly výuky matematiky více, a to bez ohledu na to, že tento čas je potřeba vzít někde jinde. V tomto kontextu můžeme zmínit i výhradu, která zazněla vůči jinému nástroji participace, než je parlament či ekotým, a sice vůči třídnickým hodinám. Učitelce Faltýnové nevadí jejich existence jako taková, nýbrž fakt, že „*na úkor toho potom naskočí odpolední vyučování.*“ Komentovala dále, že: „*Někdy třeba není co s téma děckama řešit. (...) Mám tu svoji třídu, mám češtinu, hudebku, takže jsem tam vlastně denně, takže já když něco potřebuju vyřešit, tak s tím nečekám až na třídnickou hodinu.*“ Pravidelné třídnické hodiny přitom nemají sloužit jen k řešení aktuálních problémů. Učitel má s dětmi pracovat na rozvoji jejich osobnosti i vztahů ve třídě. Z úvah pedagogů je tedy patrné, že vyučované předměty jsou v jejich očích na prvním místě, a pokud výuku něco narušuje, mělo by to mít z jejich pohledu dobrý důvod.

Výše bylo uvedeno, že učitelé oceňují, když žáci v parlamentu či ekotýmu opravdu chtějí pracovat. Není pak s podivem, že tři učitelé zmínili, že jim vadí pocit, že se žáci

chtějí pomocí těchto aktivit „ulít“ z vyučování. Učitelka Faltýnová o situaci přemýšlí takto: *„Některé děcka jsou takové, že chtějí změny k lepšímu v té škole a snaží se. Někteří se jenom vezou v tom parlamentě. Takže možná, že by se to trošku prosilo, prošli by sítím v moment, kdyby měli věnovat tomu čas právě odpoledne po vyučování. Pak by se ukázalo, jestli vůbec chtějí dělat pro školu. Nebo jestli chtějí se jenom ulít z vyučování.“* Koordinátorka Bendová vyjádřila opačný postoj: *„Na tom druhém stupni už je to v rámci rozvrhu a v rámci toho rozložení toho učiva problém, takže se furt musíme scházet tak nějak mimo. A což může každý vykládat, že se můžeme scházet v sedm hodin ráno na ten parlament nebo ve tři hodiny odpoledne, že děti mají vnitřní motivaci. Tak si myslím, že i málokterý učitel má vnitřní motivaci na to, aby sem v sedm hodin ráno třeba přišel a dopsal si písemky s žákama, s kterými mají, mají problém a chtěli by si ty známky opravit, nebo že by třeba došel v půl čtvrté, tak taky asi nemá nikdo vnitřní motivaci. Tak si myslím, že tak stejně je to u dětí. A že tady toto je nesmysl, aby chodívali na sedm nebo na tři hodiny.“* Zasahuje-li zasedání nebo akce parlamentu do výuky, potřebují učitelé cítit, že tam žáci skutečně pracují. Zařazení času zasedání mimo výuku by tyto pochybnosti jistě rozptýlilo. To ovšem neznamená, že by takové řešení bylo vhodné z hlediska efektivního fungování parlamentu.

Učitelka Irmanová dále poukázala na to, že: *„V některých těch třídách jsou trochu problémy, že prostě děcka nemají zájem třeba. Anebo tam párkrát přijdou a zjistí, že jim to neseď.“* K takové situaci skutečně v některých školách dochází. Žáci nejsou dostatečně motivovaní a nikomu se nechce do parlamentu kandidovat. Podobnou výtku měl učitel Gregor, který navrhoval následující řešení: *„Myslím si, že někdy, někdy by nemusel být vůbec zástupce té třídy v tom žákovském parlamentu. Když tam prostě ten člověk na to není, tak tam na sílu nenarvu někoho, kdo tam stejně nic nedělá. (...) Myslím, že by mohla být možnost, když se tam někdo neosvědčí, tak ho vyměnit.“* Takové řešení se skutečně v některých školách osvědčilo. Pokud se parlament věnuje činností, které žáky zajímají, zpravidla se po nějaké době začnou zajímat i třídy, které v parlamentu zástupce dosud nemají.

Učitelka Dostálová pak ještě zmínila, že po návratu z mateřské dovolené, v jejímž průběhu byl parlament ve škole založen, byla překvapená způsobem, jakým žáci

z parlamentu komunikovali: „*Toho jsem si všimla asi jako první, co jsem vlastně nastoupila, že prostě někteří žáci žákovského parlamentu víceméně nedovedli formulovat přesně konkrétně vlastně, o co jim jde. Anebo to formulovali takovou prostě humpoláckou formou. (...) Pomalu se to proměňuje, asi mají nějaká pravidla, kterými se řídí.*“ Několik učitelů naopak vyjádřilo s komunikací žáků spokojenost. Učitelka Irmanová na dotaz ohledně srozumitelnosti třídě prezentovaných informací odpověděla, že byl „*...ten program řečený smysluplně a úplně jasně, zřetelně*“. Samozřejmě závisí na individuálních schopnostech a zkušenostech daného žáka, nicméně se zde ukazuje, že právě trénink určitých dovedností žáků do činnosti parlamentu patří. To se však, zdá se, v této škole daří, což dokládá vyjádření zástupkyně ředitele Erbenové: „*Mám pocit, že si to umí čím dál tím víc říct slušnou formou, jakože už tady nedochází úplně k takovým střetům.*“ Stejně tak je třeba učitele připravit na to, aby neměli přehnaná očekávání, žáci se potřebné činnosti budou teprve postupně učit a nelze očekávat, že se stanou vzorem pro ostatní jen tím, že jsou zvoleni do parlamentu.

Překvapivě jen dvě pedagožky uvedly, že jim vadil jeden z žákovských projektů, který značně zasáhl do jejich každodenního života. Slovy učitelky Faltýnové: „*Jedinou výtku, co teda bych jako řekla k bývalému nebo dřívějšímu fungování, že milý parlament se usnesl, že učitelé taky stojí v řadě na obědě. A trošku se mi to nelíbí ve chvíli, kdy já potřebuju běžet naobědvat se a pak mám třeba dozor.*“ Učitelka popisovala situaci, kdy se téměř nestihne najíst, neboť se jí střídá výuka s dozorem na chodbě. Opatření požadované parlamentem nepochybně komplikuje učitelům v takové situaci život. Je pravděpodobné, že žáci stojící ve frontě učiteli vyjdou vstříc, když jim situaci vysvětlí, a pustí jej před sebe. Současně se tak učitel dostává do situace, kdy musí žáky žádat o něco, co dosud bylo samozřejmostí, což pro učitele nemusí být příjemné.

Je také překvapivé, že učitelé na této škole nemají dojem, že by pro ně participace žáků představovala nějakou práci navíc. Učitelka Hauserová to komentovala následovně: „*Ale nemůžu říct, že by nás ten parlament, jakoby vedení toho parlamentu nás učitele nějak zatěžovalo.*“ Učitelka Dostálová si vybavila, jak byla po návratu z mateřské dovolené překvapena: „*Toto vlastně taky pro mě bylo nové, že i vlastně*

hlavně kolem těch třídnických věcí, jo, že vlastně naráz bylo nějaké, že jsem se třídou měla dělat nějaké vystoupení na tom ranním setkávání a nějakým způsobem tu třídu jako takhle prezentovat... No, nějaká práce navíc to určitě je, ale není to nic zase strašného.“ Na jiném místě pak uvedla: „Práce je teda o hodně víc, o hodně víc. Ale zase si myslím, že je dobře, že se to, zas na druhou stranu někam posunulo.“ Zdá se, že pedagog nevnímá práci navíc jako veliký problém, pokud souhlasí s důvody, proč je třeba ji udělat.

SHRNUTÍ

Jak jsme viděli, názory dotazovaných učitelů na participaci se různí, avšak nikdo z nich participaci nezavrhuje jako takovou a každý jmenoval alespoň jednu věc, kterou na této činnosti oceňuje. Konkrétně všichni učitelé ocenili, že se zde žáci učí nějakým schopnostem, nejčastěji zmiňovali, že se učí být samostatní a odpovědní a že rozvíjejí své komunikační dovednosti. Většina učitelů si cení také toho, že se děti věnují smysluplným činnostem, a dále toho, že mají zájem pracovat. Líbí se jim, že tato činnost má pozitivní vliv na atmosféru ve škole a že se vzájemně poznávají žáci napříč prvním a druhým stupněm. Některým se líbí i jednoduchý fakt, že žákovské projekty jsou zábavné. Zaznělo i ocenění velkého úsilí koordinátorů parlamentu.

Přestože všichni dotazovaní učitelé participaci oceňují, je mezi nimi i pedagožka, která žákům tuto činnost znesnadňuje. Z toho plyne zajímavé zjištění, a sice přestože učitel vnímá participaci jako smysluplnou a přínosnou, nemusí být nutně ochoten takovou činnost plně podporovat. Důvodem je, že participace v některých aspektech učitele ruší v jejich práci. Nejčastěji dotazovaní učitelé kritizovali, že jim tato činnost narušuje výuku, neboť žáci mají podle nich časté absence. Pokud mají žáci chybět ve výuce, musí pro to být v očích učitelů opravdu dobrý důvod. Odrazující je i představa, že se do parlamentu či na ekotým chodí některé děti „ulít“ z vyučování. Participace je tedy pro učitele přijatelná, pokud mají jistotu, že se žáci v daném čase nejen baví, ale také usilovně pracují. Výuka je v jejich očích zpravidla přednější. Jednu pedagožku pak pohoršoval způsob, jakým zástupci parlamentu komunikovali. Přála si, aby byli ostatním dětem vzorem, což jejich způsob vyjadřování nesplňoval. Tato stížnost poukazuje ponejvíce na příliš vysoká očekávání od parlamentu a mohlo by pomoci,

kdyby učitelé předem věděli, co mají od takové instituce očekávat. Překvapivý byl potom fakt, že žádný z učitelů nevnímá, že by pro něj participace představovala významné množství práce navíc, a to i přesto, že každý třídní učitel pravidelně připravuje náplň třídnických hodin a jednou za čas musí připravit se svou třídou program ranního setkávání.

Praktické záležitosti, které učitelé v souvislosti s participací uvádějí, mají jistě vliv na jejich postoj k participaci. Výčet věcí, které učitelé oceňují a které naopak kritizují, však nepodává celistvý pohled na to, co učitele v jejich názoru na participaci ovlivňuje. Níže se proto podíváme na to, co učitelé zmiňovali jako významné pro formování jejich postoje k participaci.

3. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO PODLE UČITELŮ FORMOVALO JEJICH POSTOJ K PARTICIPACI ŽÁKŮ?

I v této škole můžeme vyloučit faktor věku a délky pedagogické praxe. Participaci považuje za vysoce důležitou nejmladší z respondentů, čerstvý absolvent vysoké školy, koordinátor parlamentu Adamec, stejně jako ředitel školy Gabal s třicetiletou praxí. Určující není ani to, kdy se učitel poprvé s participací setkal, neboť většina učitelů shodně uvedla, že tomu bylo až v jejich pedagogické praxi, nejčastěji na této škole. Při studiu na pedagogické fakultě se s tímto tématem nesešel nikdo z dotazovaných. Stejně tak není určující osobní zkušenost učitele s občanskou angažovaností. Například učitelka Bendová komentovala, že ve společnosti neměla potřebu nic měnit, a tedy se občansky nijak neangažuje, přitom ale participaci ve škole vnímá jako vysoce důležitou. Participace ve škole má pro učitele výchovně-vzdělávací funkci, žáci se tím něco učí. Občanskou angažovanost pak chápou spíš jako svobodnou možnost ovlivňovat své okolí a mezi participací občanskou a participací ve škole nespátřují žádnou paralelu.

Taktéž se ukázalo, že pozitivní přístup k určitým formám participace neznamená automaticky také příklon k jiným inovativním metodám práce s žáky, byť i tyto metody mají přispět k tomu, aby žáci byli více zapojení do toho, co se v jejich životě děje. Pregnantním příkladem je tvorba čtrnáctidenních plánů výuky. Ty má vypracovávat každý učitel a žákům je dávat k dispozici, aby měli přehled o tom, co se

v jakém předmětu bude dít, a mohli tak za výuku přijmout větší odpovědnost. Opačně tuto záležitost ale hodnotí učitel Gregor, který je přitom participaci dětí celkově nakloněn (oceňuje práci žákovského parlamentu a sám organizuje adaptační kurzy, kde žáci tvoří pravidla): *„Já jim to [termín písemky] napíšu do čtrnáctidenního plánu. Dám jim písemku, oni o tom neví, že má být. (...) Nevěřím tomu, že to učí plánovací práci. Nevěřím. Plánovat práci, podle mého názoru, se naučí, když dostanou diář do ruky.“* Vedení školy i učitel přitom sledují stejný cíl – předávat odpovědnost za výuku do rukou dětí. Na prostředcích se ale neshodnou, a tvorbu plánů výuky tak vnímají odlišně. Tento příklad dobře ilustruje to, co se ve školách často děje: všichni učitelé chtějí vést děti k odpovědnosti, avšak prostředky volí různé, často vzájemně se vylučující.

Uvedla jsem několik věcí, které vliv na přístup pedagogů k participaci nemají. Nyní se podíváme na to, co postoj pedagogů k participaci podle jejich názoru ovlivnilo. Pozitivní náhled u některých učitelů podpořila zkušenost s tím, že viděli děti pracovat. Slovy učitelky Irmanové: *„Vloni, co vycházeli devátáci, tak v hodinách byli někteří parlamentáci na zabití. A tam, když jsem je potom viděla, jak pracují a jak se o to zajímají a jak jsou tam aktivní, tak jsem prostě zírala, že tam našli svoji parketu a svoje uplatnění.“* Podobně komentovala učitelka Hauserová fakt, že k přijetí participace pomohl vedle zkušeností také čas: *„Já bych řekla, že jsme to tam spíš ze začátku fakt brali jako nutné zlo. Že někdo něco vymyslel. A my jsme zas do něčeho jakoby zapojení a natlačení. Ale že až s tím přibývajícím časem, že fakt člověk vidí, že pro ta děcka to má smysl.“*

Ředitele školy a koordinátorku parlamentu k participaci přivedla také nedůvěra v to, že běžné metody výuky, zejména frontální způsob výuky, přivedou děti k tomu, co v životě skutečně potřebují, jako je třeba schopnost komunikovat, což ředitel komentoval následovně: *„...děcka se naučí používat svoje argumenty a naučí se vystupovat slušnou formou. Byť by jim to mělo dát základní vzdělání, ale to vzdělání jim to úplně nedá, protože tam není, bohužel tady v tomto našem frontálním vzdělávání na to není prostor.“* Participace tak pro ně představuje způsob, jak žákům umožnit rozvíjet se v této a dalších podobných oblastech.

Podle učitelky Hauserové mohlo hrát roli i školení na téma žákovský parlament pro celý pedagogický sbor, neboť z něho vyplynulo, „...*co se tam dá dělat. Takže [pomohla] nějaká jakoby informovanost o tom*“. Díky školení tak učitelé lépe věděli, co mají od parlamentu očekávat a čeho se naopak nemusí obávat.

Pozitivní vliv na přístup učitelů k participaci mohlo mít také to, že do školy poměrně často přijíždějí učitelé a ředitelé z jiných škol načerpat inspiraci. Ředitel komentoval, že toto je jeden z faktorů, které pedagogům pomohly se s inovacemi smířit: „*Najednou ti kantoři zjistili, (...) že k nám jezdí hodně škol nebo hodně ředitelů nebo učitelů jenom se podívat, jak se to dělá. Že najednou začali být takoví pyšnější na tu školu.*“

Od participace naopak učitele odrazovala jistá zahlcenost inovacemi, která způsobila odpor vůči jakýmkoli dalším novinkám. Učitelka Hauserová s nadsázkou hovořila o novinkách, kterými se nechal ředitel inspirovat u jiných škol: „*Pan ředitel, on neustále jakoby nějaké novinky, jo? On někam jede a tam na té škole to je. A to on sem jakoby přiveze. A my vždycky říkáme, že na každé škole je něco, ale my máme všechno. (...) Takže vlastně vždycky, když přijde něco nového, tak je to trochu jako s otazníkem, co to zase je. A člověk do toho nemá chuť, protože už toho má hodně.*“ Učitel tedy nemusí být názorově proti participaci, avšak může ji odmítat z důvodu pocitu přetížení.

Někteří učitelé se přitom vyjádřili, že participace byla ve škole i předtím, než byl zaveden žákovský parlament, ekotým či třídnické hodiny. Každý pedagog ji mohl rozvíjet dle svého uvážení. Jak například uvedla učitelka Hauserová: „*Tak to já jsem neměla problém ale nikdy, když tady parlament nebyl, tak v podstatě já jsem opravdu vždycky s těmi rodiči, i s těmi dětmi měla takové vztahy, že mohly kdykoliv přijít a cokoliv se teda řešilo.*“ Tato pedagožka se podílela na zavedení parlamentu do této školy a její postoj vůči participaci je jednoznačně pozitivní. Její vyjádření však poukazuje na problém, který někdy ve školách je, a sice že učitelé mají dojem, že participaci není třeba podporovat, protože žáci přeci mohli přijít, kdykoli potřebovali řešit nějaký problém. Názor, že participace zde byla i před zavedením výše popsanych forem, totiž může být pro některé formy participace ohrožující. Pokud učitel cítí, že participace ve škole byla i bez nich, může je vnímat jako zbytečné. Pokud jej tyto formy ruší v jeho práci, může je vnímat také jako nadbytečné. Přitom se však ukazuje,

že vícero forem participace přivádí k participaci i žáky, kteří by sami od sebe za učitelem nepřišli, a tedy ve svém důsledku různé formy participace tuto činnost posilují.

SHRNUTÍ

Pokud shrneme, co posílilo pozitivní náhled učitelů na participaci, pozorujeme, že některé z nich přesvědčilo, když viděli, jak zapáleně děti v parlamentu pracují. Významnou roli hraje, že učitelé vidí, co se žáci díky participaci učí (například komunikační dovednosti), někteří se domnívají, že klasická výuka na ně v tomto ohledu tak velký vliv nemá. Jistou roli hrál i fakt, že si učitelé na určité formy participace časem zvykli, protože vedení školy na nich trvalo. Pocit zahlcenosti inovacemi naopak některé učitele odradil, alespoň z počátku. Učitelé, kteří zakoušejí novinek moc, odmítají jakoukoli další bez ohledu na to, jak smysluplná pro ně může být. Vliv naopak nemá věk a délka pedagogické praxe či doba, kdy se učitel poprvé s participací setkal. Náзор učitelů na participaci významně nesouvisí ani s tím, jak moc se sami občansky angažují. Stejně tak nelze říci, že učitelé, kteří jsou nakloněni například parlamentu, budou nakloněni i dalším inovativním metodám, byť i ty mohou sledovat stejný cíl, předávat odpovědnost do rukou dětí. Příčinou je neshoda na tom, zda tyto metody fungují. Podporovat samostatnost a odpovědnost dětí chce každý učitel, ne všichni se ale shodnou na stejných prostředcích.

4. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

Při pohledu do Školního vzdělávacího programu⁹⁹ najdeme řadu poznámek odkazujících na důležitost zapojení žáků do života školy. Hned v úvodu je zdůrazněna spolupráce všech zainteresovaných skupin, tedy žáků, učitelů, zaměstnanců školy, ale i rodičů, zřizovatele a široké veřejnosti. Dobrá komunikace s rodiči je podle tohoto dokumentu jednou z priorit školy. V kapitole „Charakteristika školy“ je zmíněna existence žákovského parlamentu, přičemž zde stojí, že připomínky žáků projednávají

⁹⁹ Dokument platný pro školní rok 2013/14.

učitelé na setkáních pedagogického sboru a jsou začleňovány do dlouhodobých záměrů školy. Dále zde najdeme poměrně podrobná pravidla pro jeho fungování (například že žáci 2. až 9. ročníku se v parlamentu scházejí jednou týdně a pravidelně se setkávají také s vedením školy, organizují různé školní akce, provádějí mapování školy a spolu s pedagogy i dalšími zaměstnanci školy hledají řešení problémových situací). Cílem parlamentu je podle tohoto dokumentu nejen učit děti komunikačním dovednostem, ale také zavádět do školy prvky demokracie.

Dokument pojednává i o ekotýmu, který ve škole působí od roku 2010 (škola je zapojena do projektu Ekoškola). Pětkrát ročně žáci vydávají svůj časopis. Jednou týdně ve škole probíhá setkání všech žáků a učitelů, přičemž přípravu programu má na starosti vždy určitá třída včetně tříd z 1. stupně, jednou měsíčně program zajišťuje žákovský parlament. Ve třídách je podle školního vzdělávacího programu žákům umožněno stanovovat si vlastní pravidla pro fungování třídy a také určovat sankce za jejich porušení. Žáci mají být ve všech předmětech a všech ročnících vedeni k sebehodnocení, přičemž toto sebehodnocení je i součástí týdenních a čtrnáctidenních plánů výuky, s nimiž jsou žáci pravidelně seznamováni. Jakožto cesta rozvoje kompetencí k řešení problémů jsou zde zmíněny i třídnické hodiny. Na otázku, zda klíčové školní dokumenty vytvářejí pro participaci oporu, můžeme odpovědět jednoznačně souhlasně, neboť je zmiňována na několika místech a uvedeny jsou i konkrétní formy participace, které ve škole existují.

I z výpovědí pedagogů vyplývá, že podmínky pro rozvoj participace jsou ve škole zajištěny. Učitelka Hauserová se vyjádřila, že škola je různým aktivitám s dětmi nakloněna. Když chce s dětmi strávit vyučovací hodinu mimo třídu (například pečení perníčků v kuchyňce nebo nějaká aktivita na hřišti), je jen třeba to předem vyjednat, aby na daném místě nebyl někdo jiný, jinak tomu nic nebrání. Taktéž podmínky pro fungování parlamentu hodnotil jeho začínající koordinátor Adamec jako uspokojivé: *„Když jsem se seznamoval s tím parlamentem, tak tam [v příručce pro koordinátory parlamentu] bylo, že by měl mít svou vlastní učebnu, že by na to měl být vyhrazený ten čas... Takže toto všechno my máme, takže to mi to hrozně usnadňuje.“* Přesto by si, stejně jako koordinátorka Bendová, přál více času: *„Klidně bych se třeba i potkával vícrát. Abychom mohli třeba realizovat víc věcí. Protože potkat se jednou týdně na 45*

minut a pak to řešit online (...), že se potkáš na chodbě... Takže spíš víc akorát toho času.“ Koordinátorka Bendová nevyžaduje nutně častější schůzky, ale trápí ji, že zasedání probíhá v době výuky, což budí mezi dalšími pedagogy nelad. Současně však nesouhlasí s tím, že by se měli žáci scházet před nebo po vyučování (viz výše). Sama však také řešení nezná: *„Ale ne ani do rozvrhu jako předmět. Ale aby to bylo jednodušeji, jednodušeji se to dalo zapasovat někde do toho jejich celodenního programu, aby z toho nebyly furt takové... Na tom prvním stupni už je to, tam je to vyřešené. Tam mají málo, malý počet hodin. Tak když se jim jedna hodina přidá, tak [to není takový problém]. A na tom druhém stupni už je to v rámci rozvrhu a v rámci toho rozložení toho učiva problém, takže se furt musíme scházet tak nějak mimo.“* Zdá se, že počet vyučovacích hodin dětem zaplní den, a nedává proto parlamentu jinou možnost než se scházet brzy ráno, později odpoledne nebo v době výuky. Existují školy, kde se podaří jedno odpoledne v rozvrhu rozplánovat tak, aby žádná třída neměla odpolední výuku, a žákovský parlament se schází jednou týdně ve 14 hodin. Vzhledem k tomu, že v této škole probíhají ještě třídnické hodiny a ranní setkávání (taktéž formy práce podporující participaci žáků, které zde probíhají nad rámec výuky), nelze již pravděpodobně rozvrh sestavit tak, aby jeden den neměl nikdo odpolední vyučování.

Co se týče podmínek pro fungování parlamentu, vyslovili oba koordinátoři ještě jiná přání. Koordinátorka Bendová by ocenila, kdyby měl parlament vlastní finance: *„Ideální by bylo, kdybychom dostávali příspěvky třeba na každý školní rok (...). Nemyslím nějaké horentní sumy, ale dejme tomu, já nevím, dva tisíce, tři tisíce. Aby nemuseli vždy žádat SRPŠ nebo ředitele, ale mohli třeba koupit na den učitelů kytky. Takhle z takových nápadů sejde.“* Koordinátor Adamec by zase ocenil, kdyby bylo možné s žáky z parlamentu vyjet mimo školu na stmelovací kurz, což podporuje i ředitel Gabal. Ten hodnotil, že taková zkušenost kvalitu participace významně ovlivňuje, neboť se zde žáci intenzivněji učí toleranci, komunikaci, neboť spolu musí vycházet. Současně si posteskl, že nejvíc to potřebují ti, kterým rodiče výjezd nezaplatí, buď protože to nevidí jako důležité, nebo na to nemají prostředky. Proto by ocenil, kdyby byly školám poskytovány příspěvky na takovou práci s žáky.

Podle vyjádření některých pedagogů je klíčová také osoba, která parlament koordinuje. Ředitel Gabal popsal tři fáze ve vývoji parlamentu, které souvisely právě

s touto otázkou. Nejdřív parlament vedl on, pak jeho zástupkyně. Záhy si ale uvědomili, že to není vhodné, neboť děti sem přinášely zejména stížnosti na kantory. Následně tuto roli předali koordinátorce Zemkové a parlament začal vyvíjet jinou činnost. Zpočátku však žáci byli víceméně úkolováni učiteli, kteří jim předávali organizační práce, které sami nechtěli dělat. Teprve po nějakém čase se toto podařilo odstranit a nyní už si žáci svou činnost vymýšlejí a organizují sami. Uvedená koordinátorka je však nyní na mateřské dovolené a práci mají na starosti učitelé Bendová a nově také Adamec. Z této změny je patrné, že proměnlivost podmínek je nevyhnutelná a je třeba dbát na kontinuitu. To se v této škole daří díky institutu dvou koordinátorů. Koordinátorka Bendová se Zemkovou dlouhodobě spolupracovala a nyní stejně tak spolupracuje s novým koordinátorem Adamcem.

Učitelé však zmiňovali i jiné formy práce než jen žákovský parlament. Ředitel Gabal konkrétně není spokojený s legislativou týkající se třídnických hodin: „[S] *prací s těma dětma souvisí třeba třídnické hodiny. Legislativně vůbec neexistuje žádná třídnická hodina, protože legislativa s tím neumí pracovat. Protože si myslí, že buď je to hodina navíc, anebo at' se to nedělá.*“ S tím však ředitel nesouhlasí, neboť třídnické hodiny vnímá jako vysoce důležitý prostor pro práci s žáky. Z tohoto pohledu by tedy pomohlo, kdyby byl institut třídnické hodiny součástí právního rámce, ve kterém se školy pohybují.

Obecně by pak učitelé ocenili více času na pedagogickou práci na úkor administrativy. Učitelka Cupáková srovnává své pedagogické začátky se současnou situací a dochází k závěru, že dnes má času na přípravy méně, byť uznává, že to může být způsobeno tím, že dříve neměla třídnictví: „*Je potřeba vyplňovat nějaké souhlasy, potvrzení o školním řádu, o fotografování... Možná je to opravdu jenom s tím třídnictvím (...) ten třídní má toho papírování hodně. Takže to byl takový šok. Špatně se to popisuje, ale mám prostě pocit, že před těma deseti rokama jsem měla víc času hrát si na to: tak teď si do té informatiky pro čtvrtáky nachystám, že budeme, já nevím, malovat stromečky, kytičky. Mohla jsem si hodinu hrát s tím, jak vymýšlím, kdo bude provádět co a jak. A teďka už mám pocit, že tady tohle vůbec nestíhám.*“ Učitelka Faltýnová přitom komentovala celkový nárůst práce bez ohledu na třídnickou práci, dřív podle ní „*nebylo tolik administrativy (...). Nebylo prostě tolik práce ani (...). Teď i hodně, že si*

musím třeba vyhledávat různé věci pro děti, které mají IVP¹⁰⁰. Trochu přizpůsobit si pro ně písemky, přichystat. Nemůžu jim dát tu samou, co ostatním dětem.“ Zde však paní učitelka poukázala na dvě různé příčiny nárůstu práce. Jedna otázka je nárůst administrativních činností, které pedagogy odvádějí od pedagogické práce. Druhou otázkou je proměna pedagogiky jako takové. Dříve nebyly dostupné poznatky o tom, jak pracovat s různě nadanými nebo hendikepovanými dětmi, a příprava hodin tak byla pravděpodobně méně náročná. V tomto ohledu však vývoj přináší spíše pozitiva, učitelé mohou pomáhat žákům lépe rozvíjet svůj potenciál. Nárůst administrativních činností však evidentně nijak nepomáhá žákům ani jejich učitelům.

Na množství administrativy si přitom stěžovala většina pedagogů. Na otázku, co jej na jeho práci netěší, odpověděl učitel Gregor: *„Netěší mě ta šílená byrokracie.“* Učitelka Bendová, která před vstupem do školství pracovala v manažerské pozici v soukromé firmě, komentovala, že ve srovnání s tím jí sice množství administrativy ve škole přijde menší, *„...ale pokud se ve školství musí dělat papír pro papír, tak mi to přijde jako nesmysl. (...) Navíc jsou to texty, které se vlastně násobí, které jsou duplicitní, takže se vyrobí jeden text a z toho jednoho textu se to posílá třeba na tři místa, jako nesmyslně.“* Podobně učitelka Dostálová: *„Všechno vlastně musíme evidovat na papír, ano? A zároveň i do počítačů. (...) Pořád nejsem přesvědčena o tom, že počítače, které vlastně v dnešní době by měly ulehčit tu práci, tak spíš mám pocit, že je to jakoby další práce navíc.“* Zástupkyně ředitele Erbenová sice komentovala, že jí i administrativní část její práce baví, nicméně vadí jí, když už je toho víc, než se dá stihnout, což se děje pravidelně. A na otázku, jaké ideální podmínky práce by si vysnila, kdyby mohla, odpověděla učitelka Faltýnová následovně: *„Bylo by dobré mít třeba asistenty tak, jak to funguje na Západě. Kde mnohou papírovou prací by udělali za mě.“* Na nárůstu administrativních úkonů se tak shodují prakticky všichni učitelé a nikoho z nich tato práce netěší, nevnímají ji jako smysluplnou. Je otázkou, zda by bylo lze některé činnosti optimalizovat, aby je učitelé nemuseli evidovat v tištěné i elektronické verzi, případně aby nemuseli jednu zprávu psát na vícero formulářů. Jedná se však do velké

¹⁰⁰ Tj. individuální vzdělávací plán.

míry o otázku sahající nad rámec toho, co může ovlivnit jednotlivá škola, neboť požadavek evidovat určité výkony vychází z prostředí mimo školu samotnou.

Podle ředitele však věci, které sahají nad rámec školy, nelze měnit. Snaží se proto alespoň eliminovat dopady vybraných nařízení na školu, což komentoval následovně: *„Já vůbec nebudu říkat, že mě netěší nějaké, nějaké výstřelky ministerstva školství, kraje a těchto věcí, protože se snažím, abysme to dělali selským rozumem. To znamená, že víme, když vyjde nějaký, nějaký výstřelek a že když počkáme, tak on ten výstřelek po čase třeba utichne.“* A dále komentoval závažnější problém s tím, že jej zlobí: *„Spíš takové ty nadškolní věci, které jsou třeba dány zákonem a my ho nezměníme, bohužel. A hrozně nás to, hrozně nás, hrozně nám to vadí. A komunikujeme třeba s poslanci a oni s tím taky nic neudělají (...). Když nám dá někdo ten prostor nebo když mluvíme s těma poslancema, tak je to, je to nezajímá. Školství je v podstatě nezajímá.“* Podle tohoto vyjádření situace v oblasti vzdělávací politiky vůbec není uspokojivá. Otázka, kdo a jak má ovlivňovat vzdělávací politiku není předmětem tohoto výzkumu. Stejně tak není cílem výzkumu posoudit, zda mohou mít ředitelé škol kapacitu na to, aby lobbovali u politiků, nebo zda má tuto činnost mít na starosti nějaký jiný subjekt. Důležitou zprávou nicméně je, že ředitelé mohou vnímat komunikaci s politiky jako zbytečné úsilí. V tomto kontextu je pochopitelné, že se soustředí na otázky, které ovlivnit mohou, a tedy věnují svůj čas práci ve své škole. Můžeme však jen litovat, pokud se nedaří přenášet cenné informace a zkušenosti ředitelů tisíců konkrétních škol do vyšších pater politiky, kde jsou uskutečňována rozhodnutí, která ovlivňují životy všech dětí.

SHRNUTÍ

Shrnu-li, jak je participace podporována na úrovni struktury této školy a vzdělávacího systému, docházím k závěru, že na úrovni školy má participace podporu velikou. Dokumenty školy vyzdvihují důležitost participace na několika místech a ve škole jsou zajištěny podmínky pro realizaci činnosti žákovského parlamentu, třídnických hodin, ekotýmu i výuky mimo třídu. Kvalita i kontinuita práce parlamentu je podpořena faktem, že koordinátoři parlamentu jsou v této škole dva. Jisté mezery tak nacházíme zejména na úrovni vzdělávacího systému. Vzdělávací politika participaci cíleně nebrání, a dokonce jsou určité formy participace doporučovány v kurikulárních

dokumentech. Současně zde chybí opora z pohledu praktického zavádění těchto forem práce. Třídnické hodiny stojí mimo legislativu, což ředitele vede k jejich realizaci mimo výuku. Plošně však takové právní prostředí vede ředitele spíše k tomu, aby třídnické hodiny nezaváděl vůbec. Narůstající administrativa pak učitele odvádí od jejich pedagogické práce, což se v jejich činnosti nutně projevuje menším množstvím času na přípravu výuky. Zkušenosti ředitele o komunikaci s poslanci pak naznačují nezáměr ze strany určité části politické reprezentace o reálné dění ve školách.

5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

Na kulturu školy zde hledím jako na jeden aspekt důležitý při zavádění inovací ve škole. Participace je pak nahlížena právě jako jedna z inovací, která ve škole může být zavedena. V rámci této výzkumné otázky se tak soustředím zejména na to, jakým způsobem může zdejší kultura ovlivňovat zavádění změn obecně.

Předpoklad, že je kultura školy pro zavedení změny ve škole důležitá, potvrzuje vyjádření ředitele Gabala. Při úsilí o reformu školy byl pro něj nejdůležitějším aspektem úspěchu dobrý tým: *„Když jsem začal jako nový ředitel, v roce 92, tak jsem chtěl změnit tu školu, což se nám asi teda povedlo, protože jsme měli bezvadné spolupracovníky.“* Když pak byl dotázán, co jej na jeho práci netěší, vůbec se nevyjadřoval k otázkám souvisejícím se strukturou (například mnoho administrativy, některé požadavky na školy z vyšších politických pater), nýbrž zmínil opět výhradně otázky, které souvisí s kulturou školy, jako je například pokrytectví (to je, když učitel své výhrady neřeší otevřeně, ale pomluvami v kabinetu, případně když někteří své výhrady prezentují jako výhrady celku, a sami se tak dosazují do role reprezentantů celého sboru).

Tato výzkumná otázka je přitom poměrně široká. Otázky týkající se kultury školy totiž zasahují do mnoha sfér. Jak bylo popsáno v teoretické části, ve školách se spolupracující kulturou lze inovace zavádět efektivněji než ve školách, kde spolupráce nefunguje. Podíváme se tak v první řadě na to, jak zde učitelé hodnotí spolupráci a na čem skutečně spolupracují. Kulturu školy přitom významně ovlivňuje, zda mají učitelé

pocit, že v prostředí své školy táhnou s ostatními spolupracovníky za jeden provaz. Zaměříme se proto na to, zda zde učitelé a vedení sdílejí vize ohledně vzdělávání žáků a rozvoje školy. Názory na tyto otázky přitom do velké míry určuje to, zda mají učitelé možnost tyto vize nějakým způsobem ovlivňovat. Pokud mají učitelé dojem, že jen implementují vize nastolené vedením školy, bude pro ně složitější se s nimi identifikovat. Proto se podíváme také na to, zda a případně jakým způsobem se mohou učitelé na formulování vize školy podílet a jaké kroky podniká vedení školy pro to, aby se učitelé se zaváděnými inovacemi mohli snáze identifikovat. Sdílení vizí, cílů a představ o fungování školy je jen jedním z faktorů, které kulturu školy ovlivňují. Podíváme se proto na to, jaké další kroky zde vedení školy podniká za účelem rozvoje kultury spolupráce a celkově jaké další faktory ovlivňují kvalitu i intenzitu spolupráce ve škole.

JAK UČITELÉ HODNOTÍ SPOLUPRÁCI VE ŠKOLE?

Většina učitelů hodnotí kvalitu spolupráce ve škole jako velmi dobrou. Toto hodnocení se přitom nejčastěji odvíjí od dvou faktorů. Prvním faktorem je, že se k sobě lidé chovají vlídně a nikdo nikoho neosočuje. Učitelka Dostálová se vyjádřila, že *„vztahy jsou tady příjemné a přátelské“*, přestože komentovala, že se na všem neshodnou. Podobně učitelka Irmanová: *„Já si myslím, že kolektiv tady je velmi dobrý,“* a to i přesto, že současně podotkla, že je ve škole hodně mladých pedagogů a ona jakožto nejstarší má pocit, že už si vzájemně nemohou rozumět. Spokojeně hovoří i nejmladší respondent, učitel Adamec: *„Kolektiv výborný, super. Pozdravíš se na chodbě, úsměv, popřejete si hezký den. Je to hrozně fajn.“* Učitelka Irmanová pak spolupráci hodnotila souhrnněji: *„Já myslím, že tady se sešel tým lidí, který docela jsou schopni spolu spolupracovat. A jsou odsud posud... Je samozřejmé, že s někým se bavíte, s některýma méně, že? To je normální. Ale nevím, že by někdo proti sobě nějak útočil.“*

Druhým nejčastěji zmiňovaným faktorem je, že si učitelé vzájemně vyjdou vstříc, když někdo něco potřebuje. Vyjádření většiny pedagogů věrně ilustruje komentář učitelky Bendové: *„Zase náš pedagogický sbor je tady v tomto úplně super. Takže pokud po někom já něco potřebuju, tak vím, že ten někdo mi to dá, nebo že mi to půjčí, že mi to zajistí.“* Učitelka Irmanová ještě rozvedla: *„A samozřejmě, že víc se spolupracuje“*

v rámci těch předmětovek¹⁰¹. To znamená, že máme k sobě tam blíž, máme rozdělené úkoly. A já kvituju opravdu s povděkem, že jsme si schopni tu práci rozdělit bez toho, že budeme muset někoho přemlouvat nebo prosit, škemrat nebo nějak to prostě takovým způsobem... Tohleto vychází opravdu z takové dobrovolnosti. (...) Tak si myslím, že to není na všech pracovištích, aby si takto ty lidi mezi sebou vycházeli.“

Výpovědi učitelů přitom působí, jako by spolupráce ve škole představovala jen přívětivou komunikaci a vzájemnou vstřícnost, nikoli však práci na nějakých společných úkolech. Teprve na přímý dotaz, na čem konkrétně spolupracují, odpovídali respondenti, že například sdílejí přípravy do výuky. Slovy učitelky Faltýnové: *„...a češtinu, tam si vyměňujeme zkušenosti, máme třeba i zpracované písemky ty, především ty velké, ale když tak si poskytneme i materiály. Nebo teď jsme rozjeli čtenářskou gramotnost, takže si posíláme vlastně ty pracovní listy na jednotlivé pracovní dílny. (...) Nebo třeba se potkáme jenom na chodbě a zeptáme se, z čeho píšeš slohovku, kde už jsi v učivu.“* V kontaktu jsou i v případě suplování, jak komentovala učitelka Hauserová: *„Úplně super, máme domluvu, když někdo onemocní, pokud fakt nemá čtyřicítky horečky, takže si posíláme dopředu: prosím tě, udělej mi tam to, to.“* Zástupkyně Erbenová si také pochvalovala, že stávající učitelé jsou velkou oporou nastupujícím učitelům, neboť noví učitelé jsou zpravidla z pomoci druhých nadšení. Učitelka Bendová také zmínila, že formou dotazníků od učitelů sbírá zpětnou vazbu k projektovému dni zaměřenému na prevenci, který organizuje v rámci výchovného poradenství. Několik učitelů včetně ředitele spokojeně hodnotilo, že když je nějaké školení, tak při práci ve skupinách může spolupracovat kdokoli s kýmkoli. Učitelé také spolupracují na různých výjezdech sborovny, jako jsou vícedenní školení nebo dílny (například za účelem tvorby školního vzdělávacího programu).

Na určité negativum poukázala učitelka Bendová. Na dotaz, co ji ve škole netěší, odpověděla: *„Mě netěší třeba přístup některých kolegů, když mluví, když su vztahovačná, když mluví o [mé] třídě jako o třídě hajzlů nebo darebáků. A co ti tvoji zmetci a tady toto.“* Taková vyjádření přitom nemusejí být v rozporu s tím, co učitelé oceňovali výše, a sice s přátelskostí. Zmínku o dětech jakožto darebácích mohou

¹⁰¹ Tj. předmětových komisí.

učitelé docela dobře mýnit v přátelském duchu, někdy i jako vyjádření souputnictví. Nicméně je zřejmé, že taková vyjádření třídnímu učiteli příjemná nejsou a ve školách s vyspělou kulturou spolupráce pedagogové spíše společně hledají cesty, jak s náročnými dětmi lépe pracovat.

Jistou nespokojenost vyjádřila také učitelka Dostálová. Na otázku, proč hodnotí spolupráci ve škole za dvě (známkováno jako ve škole), odpověděla, že se ne vždy na všem shodnou: „*Samozřejmě sem tam se vyskytnou třeba nějaké rozlišné třeba názory nebo prostě něco.*“ Spolupráce „za jedna“ by tedy pro pedagožku představovala situaci, kdy by pedagogové měli shodné názory. Taková situace je však v demokratické instituci neuskutečnitelná. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce v kapitole o kultuře školy, odlišné názory jsou ve školách s kulturou spolupráce vnímány nikoli jako negativum, ale spíše jako příležitost k vzájemnému obohacení. Je otázkou, co pedagožku vede k tomu, že odlišné názory nevnímá jako příležitost k diskusi a možnosti společně hledat, jak věci dělat lépe, nýbrž jako něco, co brání dobré spolupráci. Na možné příčiny se podíváme níže.

Jistou výhradu ke spolupráci má také zástupkyně ředitele Erbenová. Poukázala na nízkou ochotu učitelů společně pracovat v otázkách výuky: „*Co se týká třeba učení, co bych si já představovala, tak tam to moc nefunguje, jo. Takové sdílení: ty, já jsem vymyslel to a to, pojd' se na to podívat. To je velice individuální. (...) Myslím si, že co vím, holky ve třetí třídě, tak ty dělají spolu týdenní plány, chystají písemky, takže si možná něco jakoby řeknou. Ale není to úplně: ty, já jsem našla tento pracovní list, chceš ho, nechceš. Spíš je to naopak: ty, já vidím, že něco máš. Jo vem si to, jasný. Ale není to to nabízení. Ale nemyslím si, že je to z důvodu toho, že by nechtěli. Spíš jim to přijde takové jako... Ježiši, já jim to nebudu vnucovat, nejsou chytřejší. Není tam jako v tomto takové to jako úplně, bezpečnost, jako já ti něco nesu a vezmeš si to, nevezmeš, tvoje věc.*“ Téma spolupráce ve výuce nikdo jiný nezmínil. Pouze učitelka Bendová hovořila o společném vedení parlamentu, což je spolupráci ve výuce velmi blízko (dva učitelé si vzájemně nakouknou do kuchyně vlastních příprav a jeden druhého vidí při přímé práci s žáky). Je však pravděpodobné, že ostatní dotazovaní učitelé s touto formou spolupráce velké zkušenosti nemají. Právě společné učení přitom vypovídá o vyspělosti spolupráce, neboť určité formy sdílení existují prakticky na všech

školách, ale společné učení je dle teoretiků považováno za jednu z nejvyšších forem, neboť vyžaduje ochotu pedagogů vzdát se svého bezpečného soukromí ve třídě a dát své dovednosti na odiv kolegovi. Také zástupkyně Erbenová jako překážku intenzivnějšího sdílení vidí právě vzájemný ostych, nedostatečný pocit bezpečí. K tomu, co ve škole spolupráci ovlivňuje, se však dostaneme níže.

Nahlédli jsme, co pro učitele představuje dobrá spolupráce a jaké výtky vůči spolupráci ve své škole mají. Nyní se podíváme ještě na to, zda učitelé sdílejí společné cíle, zda mají z pracovního kolektivu pocit, že ve svém úsilí s kolegy táhnou za jeden provaz.

EXISTUJE ZDE SDÍLENÁ VIZE?

Představa sdílení vize, sdíleného úsilí je jedním z rysů škol, kde vládne spolupracující kultura. Přístup k vizi totiž naznačuje, zda u učitelů převládá dojem, že společně sledují stejný cíl, že jejich činnost je součástí činnosti celého školního týmu, nebo zda sledují své vlastní individuální cíle bez ohledu na kolektiv spolupracovníků. Podíváme se teď proto na to, do jaké míry se učitelé identifikují s vizí školy.

Zástupkyně Erbenová konstatovala, že společná vize je něco, co mezi pedagogy nerezonuje: *„To je věc, s kterou tak nějak bojujeme. (...) Když se dělalo ŠVP¹⁰², vzniklo heslo: „...“¹⁰³. Ale zůstalo to jen jako heslo bez obsahu. (...) Ted' měli školení a vraceli se k tomu (...), ale není to tou sborovou nějak prorostlé úplně.“* To potvrzuje i vyjádření některých pedagogů. Učitelka Dostálová váhavě komentovala: *„Ta vize tu určitě je. Ale zřejmě... Toto, na toto téma se spíše zeptejte vedení školy. Já si myslím teda, co jsem zatím stihla tak nějak pocitově jako vysledovat (...), tak asi zřejmě se tato škola snaží o takové pohodové příjemné prostředí.“* Učitelka Bendová komentovala: *„V rámci širšího vedení asi nějaká vize školy je ve větším podvědomí, protože se vlastně o té vizi školy bavíme i na výjezdních setkáváních. (...) Ale já to teďka беру teda z vlastní zkušenosti. Já, dokud jsem nepřišla k tomu širšímu vedení, tak jsem ani nevěděla, že vizi školy máme. Ale ani mě to nějak netankovalo. (...) Slyšela jsem třeba na poradě: vize*

¹⁰² Školní vzdělávací program.

¹⁰³ Zmíněné heslo škola používá jako své motto. Z důvodu zachování anonymity byla formulace z citace odstraněna.

školy. *Ale já jsem si pod tím ani nedovedla nic představit.*“ Z uvedených výpovědí je patrné, že přemýšlení o samotné vizi školy učitelům není blízké, pro svou práci jej bezprostředně nepotřebují a vnímají jej spíše jako sféru vedení školy. Jak však uvidíme, tato vize je hodně ovlivňuje, což se projeví zejména v situaci, kdy s ní nesouhlasí. Například učitelka Irmanová projevila jistou obavu o to, zda se škola ubírá správným směrem: *„Tak já si myslím, že jako vizí my máme spoustu, takže snad se někam ubírat budeme. A jestli to bude k dobru, k tomu mám taky kolikrát takové výhrady. Mám výhrady kolikrát, že je dost jako takovým těm odpočinkovým záležitostem věnován větší prostor nežli tomu vlastnímu učení.“* Učitelka Faltýnová se zase na základě neshody na klíčových principech výchovy cítí být nucena dělat něco, o čem není přesvědčená: *„Mnohdy je to asi u některých kolegů se zatnutými zuby. Takže vlastně jsou potom jakoby tlačeni nebo jsme tlačeni do něčeho, co se nám nechce. Ale v podstatě bych řekla, že my jsme natolik disciplinovaní, alespoň mám pocit, že ať se nám něco třeba i nelíbí, nesouhlasíme s tím, tak to stejně nakonec uděláme.“* Pokud učitel nesouzní s tím, kam se má škola jako celek ubírat, je pak jeho individuální profesní úsilí v rozporu s tím, co po něm žádá vedení školy. Taková situace musí nutně vést ke snížení motivace učitele i jeho celkové spokojenosti v práci.

Zdá se však, že častějším problémem není neshoda na cílech vzdělávání, jako spíše neshoda na prostředcích, kterak jich dosáhnout. Ukázkovým tématem jsou zde čtrnáctidenní plány, které byly zmíněny již ve výzkumné otázce č. 3. Vedení školy jejich zavedením sleduje předávání odpovědnosti do rukou dětí, někteří pedagogové naopak mají dojem, že jen podporují pasivitu dětí. Podobně jako učitel Gregor výše je komentovala i učitelka Faltýnová: *„Já třeba říkám s kolegyněmi, že možná bychom děti mohli učit větší samostatnosti, kdyby ty plány nebyly, protože oni se na ně pak vyloženě spoléhají nebo se stejně nepodívají, (...) oznamujeme termíny písemek, tak se učí až těsně před písemkou.“*

Podobným příkladem je známkování. Ve škole proběhl vedením iniciovaný pokus o zavedení hodnocení založeného na stanovení určitých kritérií, u nichž pedagog může sledovat, zda je žák splnil, a následně se o nich s žákem či jeho rodičem bavít, namísto aby žáka hodnotil známkou. Zástupkyně Erbenová o tématu uvažovala takto: *„Pořád bojuju s tím, že se známkuje. A myslím si, že se to potom odráží ve všech dalších*

věcech. Prostě ty děcka to jaksi rozškatulkuje. Ti, co by mohli být šikovní na nějaké věci, tak tím, že jsou to prostě trojkaři, tak už se všichni na ně takhle dívají, jo. Tak, dobré atmosféře ve škole by pomohlo, kdyby se prostě neznámkovalo. A tou dobrou atmosférou už by šlo to zapojení žáků daleko, daleko víc. Já to vidím třeba na té naší Kláře¹⁰⁴, která v podstatě (...), velice chce se zapojovat. Ale narazí to na ty hranice toho, že by mohla být neúspěšná, jo. Takže donese ty kytky, to je takové bezpečné, ale nepůjde někde vystoupit, protože tam nemusí být úspěšná. A myslím si, že to má hodně s tím známkováním, které si nese z toho prvního stupně, kdy to bylo děcko, které se furt hlásilo.“ Známkování tak podle ní vytváří atmosféru, ve které se děti bojí neúspěchu, což ve svém důsledku může vést k jejich větší pasivitě. Učitel Gregor naopak vnímá, že známkování děti vybičuje k lepšímu výkonu: „Myslím si, že je motivuje známka, i když vedení si to nemyslí. Já jsem to poznal třeba v plavání s třetákama, kdy ted'ka jsem je přezkušoval na čtvrtletí, co umí, co se naučili za ten čtvrtrok. A řekl jsem jim, že budu známkovat, jo? A jedničkou, trojkou a pětkou. Že dvojky, čtyřky ruším, jo? A tady jim to pomáhá jako, tam se heclí.“ Z uvedeného je patrné, že vedení i učitelé se shodnou na tom, že chtějí žákům umožnit rozvíjet se a pracovat na sobě, přebírat do rukou odpovědnost za sebe sama, předvést to nejlepší ze sebe a obstát. Na prostředcích motivování žáků k výkonu už však shodu nenacházejí.

Nutno zmínit, že jsou zde i učitelé, kteří o vizi školy uvažují jako o něčem, co je přirozeně prodchnuto úsilím jich samých i jejich kolegů, a tedy ji nevnímají jako něco, co je jim vnuceno ze strany vedení. Učitelka Cupáková například uvažovala takto: „Sdílená vize? Možná jakoby snažit se, ted' přemýšlím, jak to formulovat, snažit se zapojit ty lidi, ať už žáky, rodiče, učitele, do toho života školy co nejvíc. Jo, ta snaha. (...) Čili to je asi věc, kterou si myslím, že má hodně učitelů tady, že se snažíme co nejvíc ty děti i ty rodiče do té školy vtáhnout. (...) Aby to brali, jako že to je jejich škola.“ Podobně o vizi uvažovala učitelka Hauserová: „Naše vize je: „...“¹⁰⁵ Já myslím, abychom byli všichni spokojeni. Aby byli spokojení žáci, aby byli spokojení zaměstnanci, aby se dalo normálně komunikovat s rodiči. Aby se předalo těm dětem to, co je potřeba jim předat.“

¹⁰⁴ Respondentka hovoří o dceři, jméno bylo v citaci změněno.

¹⁰⁵ Pedagožka jmenuje část hesla, které je současně používáno jako motto školy. Z důvodu zachování anonymity školy byla formulace z citace vyjmuta.

Učitelé, kteří komentovali vizi způsobem, který se vůči ní nevymezoval, přitom vykazují celkovou spokojenost s podmínkami, které ve škole mají, a výše uvedená kontroverzní témata jako hodnocení či čtrnáctidenní plány jako problém vůbec nezmínili. Na dotaz, zda by ve škole chtěli nějak změnit podmínky pro svou práci, například učitelka Bendová odpověděla: *„Já jsem na to zatím ještě nenarazila. (...) Ne, tady asi jde všechno momentálně.“* Podobně učitelka Hauserová: *„Já myslím, že snad ani ne. Jako něco možná trvá delší dobu... Nemám pocit, že by něco bylo, že by mě to tak jako rozčilovalo, že bych kvůli tomu byla otrávená.“* Z uvedeného můžeme soudit, že explicitní formulování vize pedagogům příliš blízké není, nemají potřebu o ní nějak zvláště přemýšlet. Současně se velmi snadno pozná, zda s celkovou vizí školy souzní či nikoli. Učitelé, kteří jsou s vizí identifikováni, jsou spokojenější s podmínkami, které pro svou práci mají. Zajímavé přitom je, že učitelé, kteří s vizí identifikovaní nejsou a v řadě věcí s vedením nesouhlasí, to tak necítí proto, že by si představovali diametrálně odlišné vzdělávací výstupy než vedení školy, ale spíše proto, že s vedením nesouhlasí ohledně prostředků, kterak těchto cílů dosáhnout.

MOHOU UČITELÉ OVLIVŇOVAT SMĚŘOVÁNÍ ŠKOLY?

Ochota identifikovat se s vizí či pravidly organizace je zpravidla vyšší, když se na jejich formulování může člověk sám podílet. Podíváme se proto na to, jak mohou učitelé v této škole ovlivňovat podobu vize, podmínky své práce a život školy celkově.

Po svém nástupu do pozice se ředitel Gabal podle svých slov zaměřil zejména na to, aby proměnil způsob vedení školy z direktivního na participativní. Předchozí ředitel totiž podle Gabala *„vytvořil model, že opravdu šlo všechno svrchu. (...) Pro mě to byla výzva, protože dát té škole jinou organizaci, jinou organizační strukturu, tak aby ta škola byla efektivní, aby ta škola byla pro děti a pro rodiče, (...) aby byla ta škola demokratizovaná. (...) Vždycky jsem chtěl, aby do toho mohly hovořit všechny ty zainteresované strany, to znamená děti, rodiče a samozřejmě i všichni ti spolupracovníci v té škole.“* Udělal proto analýzu školy, aby zjistil, jak řízení školy funguje, jaké mají lidé kompetence a do čeho a jak učitelé zasahují. Zjistil přitom, že zde vůbec nefungovaly předmětové komise, neboť všechna rozhodnutí probíhala na úrovni ředitele a dvou zástupců a pedagogům se pouze oznamovaly závěry. Nejdůležitější krok tedy podle Gabala byl: *„Dát lidem roli, aby dostali odpovědnost, a tím, když ji*

dostali, tak samozřejmě ten výkon šel na..., nebo jinak: pak to hrozně ovlivnilo naši práci, práci naší školy.“ Zpočátku proto věnoval hodně energie individuální práci s lidmi, aby nastartoval procesy spolupráce mezi nimi. Ze stejného důvodu věnovala po svém nástupu do pozice zástupkyně Erbenová pozornost zejména péči o kantory: „Proč jsem sem [do této školy] šla, bylo, že tady se rušily pozice dvou zástupců a měl být jenom jeden. A představa ředitele byla, že tím, že bude jeden, že se spojí ten kolektiv učitelů, jo. Že to nebude furt ten první stupeň, druhý stupeň. Takže já jsem první dva roky měla pocit, že se musím o ty učitele tak jako hrozně starat jo, že já su ten překlenovač mezi ředitelem a učitelama a musím to dát. Což se samozřejmě nepodařilo, jo, a furt to je první stupeň, druhý stupeň. Ale už to je teďka víc takové jakoby skupinkové. I na tom prvním stupni i na tom druhém stupni už se baví mezi sebou, protože prostě na hodně věcí se potkávají. Ale furt to tam je znát.“ Zdá se, že individuální péče zástupkyně o kantory je jedna věc, druhá důležitá věc je však umožnit učitelům o něčem společně rozhodovat. Teprve tím, že se potkávali v menších skupinách a diskutovali, se spolupráce začala rozvíjet.

Jedním z kroků v tomto úsilí bylo rozložení vedení na dalších devět osob, které působí jako vedoucí předmětových komisí. V současné době dle výpovědí pedagogů předmětové komise fungují velmi dobře a plní hned několik funkcí. Jednak slouží k tomu, aby pedagogové mohli přenášet své požadavky směrem k vedení školy. Učitelka Hauserová popisovala, že: *„Vedoucí předmětovek dostali za úkol od svých členů jakoby pozjišťovat, co ještě potřebují. (...) Pokud ty finance jsou, tak můžeme v podstatě jakoby navrhnout to, co ještě potřebujeme.“* Pokud jsou požadavky navržené předmětovými komisemi v souladu s vizí vedení a pokud jsou na realizaci takových návrhů prostředky, vedení těmto požadavkům vyhoví. Ředitel zmínil, že vyjdou vstříc 70 – 80 % návrhů. Do formulování priorit školy však zasahují spíše vedoucí předmětových komisí a nikoli další učitelé, a to například na výjezdech, které za tímto účelem probíhají. Členka širšího vedení, učitelka Hauserová, situaci popsala takto: *„To probíhá vždycky ještě, než se nastoupí v srpnu ten přípravný týden do školy. Tak širší vedení mívá dva dny pracovní výjezd někam. A tam se stanovují ty hlavní cíle, ty plány na ten školní rok. (...)“* Na výjezdech vedoucí předmětových komisí také hledají cesty, kterak nastavené priority a vize zpřístupnit učitelům, aby pro ně byly srozumitelné a smysluplné. V neposlední řadě předmětové komise fungují do velké míry také

autonomně. Například učitelka Irmanová zmiňovala, že na předmětové komisi se v rámci matematiky dohodli, že budou cíleně rozvíjet logické myšlení. Zdá se, že směrem od učitelů k vedení školy zde funguje komunikace zejména ohledně praktických záležitostí, které učitelé potřebují do své výuky. Opačným směrem pak naopak funguje komunikace otázek spojených se strategickými záležitostmi školy, jako jsou stanovené priority na daný školní rok.

Vedení však současně iniciuje i aktivity, kde se na formulování vize podílejí i ostatní učitelé. Učitelka Bendová zmínila: *„Je pravda, že jsme na začátku školního roku měli i dokonce nějaké školení na vizi školy. Ale pokud já si dobře pamatuju, tak to školení dopadlo tak, že my jsme se k žádné vizi školy nedopracovali.“* Podobně učitelka Cupáková zmínila, že na výjezdním zasedání sborovny, kde sestavovali školní vzdělávací program, o prioritách školy diskutovali všichni zúčastnění. Učitelka Dostálová komentovala, že: *„Záleží potom na těch různých setkáních a na těch školeních, jak se zapojujou i ti ostatní kantoři. A vlastně samozřejmě se tam přijímají i názory jako jiných učitelů. No, a víceméně se z toho vybírá asi to nejpodstatnější pro tu školu. No, ale jak říkám, většinou samozřejmě poslední slovo má vedení školy.“* Ústřední úlohu vedení ve formování vize přitom vnímá i ředitel školy. Když popisoval své úsilí o demokratizaci školy, zmínil: *„Myslím si, že je potřeba, aby tam přišel s tou vizí ten ředitel.“*

Tvorba vize tedy vychází zejména z iniciativy vedení školy, kdy o ní přemýšlí ředitel se zástupkyní. K jejímu formulování pak na pravidelných výjezdech zvou vedoucí předmětových sekcí. Někdy za tímto účelem probíhá také setkání celého pedagogického sboru. Vize tedy vychází zejména z úvah vedení školy, avšak všichni ostatní jsou zváni, aby o tématu diskutovali a vnášeli tam své podněty.

Nyní se podíváme konkrétněji na to, zda a jak učitelé vize či podmínky své práce ovlivňují. Uvidíme, že většina cítí velkou autonomii a svobodu ve vyjádření svých názorů, někteří se však cítí svázáni nařízením vedení s tím, že věci, které jim nevyhovují, nelze změnit. Učitel Adamec například komentoval bez zaváhání, že vedení je připomínkám učitelů otevřené: *„Můžu říct jasně svůj názor. Můžu kdykoliv za vedením školy, takže určitě.“* Podobně učitelka Bendová: *„Když přistoupím s nějakým konstruktivním návrhem, tak není problém, abych to neovlivnila.“* Konkrétní příklad

z informatiky popsala učitelka Cupáková: „Můžu si vybírat, s čím pracuji, jaké programy. Hodně třeba ovlivňuju to prostředí té učebny. Měla jsem možnost si ji navrhovat. Vybrali jsme barvy, nábytek, takže od toho rozmístění stolů až po to, jak je tady ten kabinet umístěný a tak, tak to jsme si vlastně určovali učitelé.“

Co se týče inovací, vedení školy přichází s návrhy, ale současně vyhodnocuje, jak je vnímají učitelé. Učitelka Hauserová to komentovala následovně: „Tak jasné, že vedení školy, to je takové to, co, co něco vymyslí. Ale není to tak, že by se nedali přesvědčit, když se všichni ostatní jakoby... Že jsme vymysleli něco jiného.“ Rozhodnutí o zavedení či nezavedení nějaké změny se však neodvíjí od pouhé diskuse s učiteli. Vedení trvá na tom, aby pedagogové navrhovanou inovaci vyzkoušeli v praxi, a teprve pak vyhodnotí, zda od ní škola skutečně ustoupí. Učitelka Dostálová popsala: „Zkouší se tady spousta věcí nových a samozřejmě, že úplně třeba na všechny věci nemám stejný názor, ano? Ale zase si myslím, že je to o té zkoušce, že prostě nějaký čas to proběhne a zjistí se třeba, z obou stran, i od těch kantorů i od toho vedení, že to třeba nějakým způsobem nefunguje, nebo naopak funguje. A zase se to nějakým způsobem změní. Ale samozřejmě, že se všichni snažíme, aby to bylo jakoby nejschůdnější jak pro kantora, žáka, vedení, rodiče.“

Většina inovací, o nichž učitelé hovořili, však nakonec zavedena byla. Podle výpovědí kantorů vedení po několika letech takového zkoušení ustoupilo pouze z kritériálního hodnocení (viz výše). Nejprve jej měli zkoušet učitelé výchov a následně se mělo rozšířit do dalších předmětů. Učitel tělesné výchovy Gregor komentoval: „Když jsme měli kritériální hodnocení, kterému nikdo nerozuměl, a měli jsme ho dělat... My teda s Hankou Dostálovou¹⁰⁶ jsme to odmítli dělat, že to nejde dělat do tělocviku. Prostě nenašli jsme vůbec systém.“ Podle zástupkyně Erbenové přitom učitelé již měli vypracovaná velmi dobrá kritéria pro hodnocení jednotlivých předmětů, avšak stejně tento systém odmítli, a vedení tak z tohoto návrhu ustoupilo, přestože jejich přesvědčení o jeho správnosti trvá (viz výše komentář Erbenové o jejím názoru na používání známek).

¹⁰⁶ Jméno bylo v citaci změněno.

Ostatní inovace, o které vedení školy stálo, však nakonec zavedeny byly, i přestože se to některým kantorům nelíbí. Poměrně striktní byla odpověď učitelky Irmanové na dotaz, zda může ovlivňovat podmínky své práce: „*No, myslím, že ani moc ne. My tady máme, abych pravdu řekla, docela jsme dost sešroubovaní, jo.*“ Jako příklad přitom uvedla věc, se kterou v podstatě souhlasí: „*My musíme mít, třeba... Svým způsobem jsme si k tomu postupně došli (...), že děcka musí napsat několik velkých prací za rok. Odešli jsme od čtvrtletních prací... Což si myslím, že je zase dobře, třeba po nějaké kapitole uzavřené.*“ Mírnější je v hodnocení učitelka Dostálová: „*Asi jak v čem. V některých věcech ano, ale v některých věcech samozřejmě vedení školy má určitý svůj názor. Určitou svoji představu, a i když mám třeba v něčem jiný trošku názor, tak i po nějakém vzájemném rozhovoru o tom daném tématu prostě vedení řekne, že to bude tak a tak. Ale já, já samozřejmě jako podřízená to respektuju.*“ Fakt, že učitelé mají v určitých věcech volnou ruku, ale v některých věcech vedení jasně učitele směřuje, nařídí to a stojí si za svým, potvrzuje i zástupkyně Erbenová. Podle ní s ředitelem nařídili například vzájemné návštěvy v hodinách. Jednu kantorku oslovily, aby dělala mentorku. Erbenová postup popsala takto: „*A třeba dva roky to držíš. Opravdu jsme chtěli, aby to tak bylo, přestože oni byli našťvaní a nechtěli. Tak jsme říkali, že to tak prostě musí být.*“

Jak bylo uvedeno výše, vedení školy určité inovace nařídí s tím, že to učitelé musí alespoň vyzkoušet. Jako klíčové zde přitom vnímám, že učitelé podle svých slov mohou s vedením školy diskutovat. Pokud učitelé nemají obavu vyjádřit se proti návrhům či nařízením ze strany vedení, je zajištěna jedna z podmínek, která umožňuje rozvoj kultury spolupráce, což se zde evidentně daří. Zajímavé však je, že kantoři referovali i o situacích, kdy se obávali svůj názor prezentovat.

Učitelka Faltýnová popisovala situaci, kdy na poradě pedagogů řešili stížnosti učitelů na výsledek jedné iniciativy žakovského parlamentu. Žáci požadovali, aby učitelé stáli ve frontě na oběd stejně jako oni, čemuž bylo následně vyhověno. Učitelé se však podle Faltýnové někdy kvůli povinnostem téměř nestihnou najíst (mnohdy mají jen krátkou pauzu mezi učením a dozorem a jídlo i bez čekání ve frontě stíhají jen v rychlosti). Jednání na poradě pak popisovala jako velmi nepříjemnou a do budoucna odrazující zkušenost: „*To si pamatuju, že jsme se o tom bavili na poradě. A to zas radši*

možná mnozí kolegové pak už se radši neozvali poté, jak viděli reakci, když jsme se někteří ozvali. (...) No jako, abychom se nepovyšovali nad děti... Tak to nebylo myšleno rozhodně. (...) Nemá to následky, ale prostě jakoby, bylo to nepříjemný ta konfrontace na tý poradě.“ Na některé nepříjemné komentáře ředitele v průběhu porad vzpomněl i učitel Gregor, když popisoval, že dorazil na poradu o dvě minuty později (příčinou bylo, že předával dozor na chodbě jinému učiteli a měl pak 15 minut nejen na oběd, ale i na převlečení a přesun do sborovny na opačném konci školní budovy): *„On nás sprdne jak malé kluky. On absolutně nebere proč. Vy jste tady měli být ve dvě, ale to, že to nejde stihnout vůbec, ho nezajímá. (...) Ale někdy si toho nevšimne, někdy z toho prostě udělá obrovskou vědu.“* Na jistou příkrost ze strany ředitele poukázala i výpověď zástupkyně ředitele Erbenové: *„Ted’ka je poměrně silné metodické sdružení prvního stupně. Mají takovou jakoby dobrou vedoucí, jo, tak oni si přes ňu, že si to jakože prosadí. Ale pak ona třeba vystoupí [na poradě] a oni ju klidně potopí. Jakože ona teda za ně kope, ale oni už v tom plénu, už ju nepodpoří. Tak to si myslím fakt, že to není pro ně, to vystupování Zdeňka¹⁰⁷ bezpečné.“* Z uvedeného je patrné, že mají-li učitelé na poradě vystoupit s nějakým požadavkem, mohou mít z reakce ředitele obavu. Současně však zástupkyně komentovala, že ředitel učitelům vychází maximálně vstříc, když za ním s nějakým požadavkem přijdou: *„Na druhou stranu, když to vidím z druhé strany, tak není u něho problém na některé věci kývnout, ale musí si ti kantoři za tím jít.“*

Zástupkyně poukázala na klíčový faktor, který ovlivňuje kulturu školy, a sice pocit bezpečí. Hovořila o něm jednak v souvislosti s komunikací mezi kantory (viz výše, není bezpečné nabízet kolegům své přípravy z obavy, aby nevznikl dojem, že daný učitel někomu něco nutí), jednak v souvislosti s reakcemi ředitele na určité stížnosti. Zdá se, že ředitel učitele velmi podporuje, pokud vyvinou vlastní iniciativu. Současně jeho způsob reagování na požadavky či stížnosti, které pravděpodobně nevnímá jako legitimní, může mezi učiteli vyvolávat ostych vystoupit veřejně. Důsledkem může být situace, kdy učitelé raději nevystoupí a problematickou otázku řeší v kuloárech bez ambice věc reálně změnit. Zástupkyně Erbenová přitom komentovala, že učitelé

¹⁰⁷ Jméno bylo v citaci změněno.

mohou přijít, ale spíš to nedělají. Mění tak věci zejména ve svých třídách a předmětech, na které mají vliv, ale do ostatního tolik nezasahují.

Například učitel Gregor má silný pocit, že nemá smysl cokoli říkat. Přes ředitelovu snahu předávat odpovědnost do rukou učitelů má dojem, že ředitel školu vede direktivně. V rozhovoru uvedl několik věcí, se kterými zásadně nesouhlasí (již zmíněné čtrnáctidenní plány, kritériální hodnocení, hlášení písemek), avšak komentoval, že nemá smysl se proti tomu dále vymezovat, protože se tím stejně nic nezmění. Zde je však situace jiná než v případě kantorek, pro které ředitelovo vystupování není bezpečné. Tento učitel nemá z vystupování ředitele obavu, o problematických inovacích s ním hovořil. Zdá se, že roli spíše hraje osobní rovina jejich vztahu. Jak Gregor komentoval: *„Jako to jo, ta vize je daná v podstatě. (...) To vždycky vymyslí na širším vedení něco, což si myslím, že není špatné, že to má určitě nějaký svůj smysl. Jako asi každý vedoucí pracovník by měl vědět, kam tu školu chce dostat. Což si myslím, že Zdeňka s Aničkou¹⁰⁸ dělají dobře. I s těma výhradama, které jsem říkal na začátku... Mrzí mě akorát, že naše vztahy s panem ředitelem se pokazily. My jsme spolu hráli devatenáct roků volejbal. A díky tady těmto direktivním věcem zas člověk, když řekne cokoliv, tak už to nejde.“* Zajímavé je, že si kantor stěžuje na direktivní přístup vedení, současně však komentuje, že v podstatě postupují správně. Je pravděpodobné, že jej tíží spíše proměna vztahu s ředitelem z přátelského ve vztah podřízeného a nadřízeného. Tato komplikace jejich vztahu je přitom pravděpodobně živena tím, že se na řadě pedagogických otázek neshodnou (viz výše uvedený problém, kdy učitelé i vedení sledují stejný cíl, ale neshodnou se na prostředcích). Uvedený příklad naznačuje, že kvalita vztahu a vzájemný respekt mezi vedoucími pracovníky a učiteli hraje při zavádění inovací důležitou roli. Proměna vztahu z kolegiálního či přátelského ve vztah podřízeného a nadřízeného je přitom ve školách běžnou praxí (ředitelé se často rekrutují z pedagogického sboru). Udržet vzájemný respekt, přestože podstata vztahu se promění, je nesmírně těžké. Platí nicméně, že pokud je vztah založený na vzájemném respektu, učitelé nebudou proti návrhům vedení vystupovat tak radikálně, jako když mají pocit, že vedení je

¹⁰⁸ Jméno bylo v citaci změněno.

nerespektuje. A proto je vzájemný respekt v tomto vztahu důležitou podmínkou spolupráce.

JAK VEDENÍ ŠKOLY POMÁHÁ UČITELŮM PŘIJMOUT INOVACE?

Vzájemný respekt se jeví jako jeden z faktorů, které pedagogům usnadňují identifikovat se s inovacemi, které sami nenavrhli. Níže se podíváme, jaké další aspekty v této otázce hrají roli, a tedy co učitelům pomáhá při sžívání se se změnami.

Zdá se, že záleží na tom, jakým způsobem je inovace kantorům představena. Učitelka Faltýnová vzpomínala na založení žákovského parlamentu: „*S tím jsme neměli problémy, jestli... Aby někde děti pracovaly nebo nějakou aktivitu vyvíjely.*“ Ve většině škol se přitom setkávám s velkými obavami ze strany učitelů. Parlament je mnohdy vnímán jako nástroj, který dá žákům do rukou nebývalá práva (vše hlasitě kritizovat, měnit, co se jim zlíbí), avšak žádné povinnosti. Pokud učitelé vnímali od začátku parlament jako místo, kde mohou žáci pracovat pro školu, byli ušetřeni obvyklých nepříjemných obav ze ztráty autority a vzniku chaosu. Je přitom patrné, že učitelé neodmítají všechny inovace paušálně. Například učitel Gregor velmi podporuje žákovský parlament, a sám dokonce organizuje adaptační kurzy, které vnímá jako vysoce důležité. Jiné nově zavedené postupy práce (čtrnáctidenní plány, kritériální hodnocení) přitom odmítá. Podle výzkumu uvedeného v teoretické části pomáhá učitelům překlenout složité období zavádění nějaké novinky právě to, že ji vnímají jako smysluplnou. To tedy na základě výpovědí pedagogů můžeme potvrdit. V prezentování inovací, které učitelům od začátku umožňuje vnímat jako smysluplné, pomáhají v této škole i předmětové komise. Učitelka Faltýnová i ředitel Gabal popisovali, že vedení školy s vedoucími předmětových komisí své vize konzultuje a tito vedoucí pak hledají cesty, jak by se daly ve škole realizovat. Význam však mohlo mít i školení, kde se téma smyslu žákovského parlamentu s pedagogy otevřeně řešilo.

Školení má význam ještě v jiném ohledu, a sice jakožto poskytnutí potřebné erudice. Ve škole proběhlo školení na vedení třídnických hodin, kde se učitelé dozvěděli, co se od nich v těchto hodinách očekává a jaké metody mohou používat. Na třídnické hodiny si zde žádný kantor výrazněji nestěžoval a jednou z příčin může být právě fakt, že věděli, co v tomto čase s žáky dělat. S odporem se přitom lze ve spoustě škol

setkat a pedagogové kritizují právě to, že hodinu vnímají jako čas, který nejde smysluplně naplnit. Zavést nějakou složitější inovaci bez toho, že bychom učitelům dali do rukou kvalitní nástroje, jak ji realizovat, může být skutečně rizikové, neboť je tápání v praktické realizaci může snadno odradit.

Vhodným postupem se jeví také zavádět inovace nejprve mezi učiteli, kteří mají chuť je vyzkoušet, a teprve když se osvědčí, je rozšiřovat mezi další pedagogy. V této škole byl tento postup využit v případě týdenních a čtrnáctidenních plánů. Nejprve je vyzkoušela jedna třída na prvním stupni, následně se rozšířily na celý první stupeň a teprve pak na druhý stupeň. V tomto případě však musíme konstatovat, že takové opatření nepomáhá všem kantorům, neboť jsme mohli pozorovat, že někteří učitelé s plány nesouhlasí, přestože někteří kolegové jsou s nimi spokojeni, a sami je již také musí realizovat.

Ve škole se dále podařilo přizvat pedagogy k tomu, aby sami inovace navrhovali. Zpočátku vyjížděl na exkurze do jiných škol v zahraničí zejména ředitel. A tedy to byl on, kdo přinášel nápady, které by rád ve škole uvedl do praxe. Postupně však začali na exkurze vyjíždět hojně sami pedagogové a inovace přináší sami.

Důležitou roli pravděpodobně hraje také fakt, že vedení školy se i přesto, že na nějaké inovaci trvá, snaží pedagogům maximálně vycházet vstříc v jejich potřebách. Při zavedení ranních setkávání například musí být všichni kantoři ve škole v osm hodin. Rozladění jsou pak učitelé, kteří daný den vyučují až od desíti hodin. Zástupkyně komentovala, že se vždy snaží poskládat rozvrh tak, aby potřebám učitelům vyhověla. Vstřícnost vedení školy vůči potřebám kantorů se evidentně netýká pouze praktických záležitostí. Učitelka Dostálová tak ocenila podporu vedení při návratu z mateřské dovolené. Byla zaskočena velkým množstvím změn, například zavedením žákovského parlamentu, třídnických hodin a ranních setkávání, a adaptovat se na tyto změny jí podle jejích slov pomohla právě vstřícnost vedení školy: *„V první řadě musím říct, že jsem měla velkou podporu ve vedení školy (...), když jsem třeba něco nestíhala nebo spoustu věcí nevěděla, že to brali nějakým způsobem s nadhledem.“*

Je patrné, že vedení školy podniká řadu kroků, které pedagogům mohou přijetí zaváděných inovací usnadnit. Podněcuje aktivity, které jim umožňují vyjadřovat se k celkovému směřování školy a ovlivňovat podmínky své práce. Vytváří příležitosti,

díky nimž mohou učitelé zaváděné inovace snáze přijmout, jako je diskuse o smyslu inovací, poskytnutí potřebné erudice či ochota vycházet potřebám pedagogů vstříc a podpořit je. Vedle toho jsou zde však i další záležitosti, které mohou rozvoji spolupráce napomoci nebo jej naopak brzdit. Právě na to se podíváme v závěrečné části této výzkumné otázky.

CO DALŠÍHO KULTURU ŠKOLY A SPOLUPRÁCI OVLIVŇUJE?

Kultura školy se odráží mimo jiné v rituálech a zvycích, které v dané škole převládají. V tomto kontextu tedy ještě nezaznělo, že zde pravidelně probíhají nepracovní setkání učitelů, jako je posezení na konci školního roku, společná oslava dne učitelů nebo posezení na uvítání nového roku. Společné nepracovní aktivity jsou jedním z rysů škol, kde spolupráce funguje dobře. Klíčová pro spolupráci je vzájemná důvěra, která se buduje postupně, a jedním z faktorů, které ji podporují, je právě neformálnost vztahů. To se v této škole propisuje i do fyzické tváře školy. Polovinu místa ve sborovně zabírají křesílka a konferenční stolky, je zde k dispozici kávovar. Učitelé tak mají během roku vhodný prostor k nepracovnímu setkání ve větší skupině.

Při dotazu, co pedagogům spolupráci znesnadňuje, však někteří zmiňovali otázku času. Učitel Gregor, který jako jeden z mála hodnotil spolupráci spíše negativně (na známkovací stupnici dal tři až čtyři), vidí příčinu právě v nedostatku času na setkávání: *„Myslím si, že je to tím množstvím práce, tím množstvím dozorů. My nemáme čas... Jak třeba původně sborovna byla myšlena na to, že se tam budeme scházet o přestávce, že si dáme kafe, pokecáme a tak dál. Tak to fungovalo asi dva roky a pak začalo stoupat množství práce, dozorů a všeho možného, takže každý zaleze do kabinetu.“* Je otázka, s čím narůstající množství práce souvisí. Na jednu možnou příčinu poukázala učitelka Hauserová: *„Všichni říkali, že máme pocit, že toho přibývá, všelijakých výkazů, a všechno musí být jakoby na papíře, a mám pocit, že i my učitelé spolu jakoby méně komunikujeme. Všecko jakoby na chodbě narychlo a hod' mi to do mailu.“* Vznášající množství práce může s administrativou souviset (více o tomto tématu výše v rámci výzkumné otázky č. 4).

Druhou příčinou může být fakt, že škola je dle vyjádření pedagogů hodně progresivní, a tedy zavádí velké množství inovací (toto téma je již pojednáno výše ve výzkumné

otázce č. 3). Názor pedagogů přitom potvrzuje i zástupkyně Erbenová: „Myslím, že asi fakt děláme nadstandardně víc než jiné základky, jo, protože... to srovnání člověk má s těma jinýma školama.“ Zavádění nových metod samozřejmě klade mimo jiné nároky na čas pedagogů. Stejný problém přitom pojmenovali i ředitel a jeho zástupkyně. Erbenová komentovala, že je sama svým pánem a má velkou volnost, nicméně není úplně spokojená s tím, že pracuje hodně: „Mám pocit, že chodím hrozně pozdě dom a ještě doma jakoby se postarám o děcka, v osm začnu znovu pracovat jo, tak, tak... ale to je moje, to bych musela změnit já asi.“ Shodně ředitel Gabal: „Každý rok si dáváme s Aničkou¹⁰⁹ do vínku, že tu budeme trávit méně času, a pak jako zase tady jsme, do šesti, a si říkáme, neměli jsme tady trávit míň času?“

Je evidentně nesmírně těžké vytvářet prostředí, ve kterém učitelé nové metody práce vítají jako zdroj obohacení a zlepšení své práce. Pro rozvoj spolupracující kultury učitelé totiž potřebují dostatek času na to, aby se mohli potkávat. Potřebný čas jim však současně zabírá právě snaha o implementaci nějaké nové metody. Jinými slovy, větší množství novinek bere učitelům čas, který je třeba k rozvíjení kultury, která inovace snáze absorbuje. Progresivnost školy stojí hodně času i vedení školy. Zdá se však, že pro ředitele ani zástupkyni není tato práce navíc překážkou. Důvodem bude pravděpodobně jejich vysoká motivace. V případě přehlcených učitelů může být ochota věnovat čas zavádění inovací snížena a kvůli času věnovanému zavádění inovací už cítí, že nemají prostor na intenzivnější komunikaci s kolegy. Za šťastnou můžeme označit situaci, kdy se obojí podaří skloubit dohromady. Například zde se učitelé hojně setkávají při tvorbě nových dílen na rozvoj čtenářské gramotnosti, kterou přijali jako společný cíl.

Na další věc, která spolupráci komplikuje, poukázal ředitel školy. Komentoval, že spolupráce funguje lépe na druhém stupni než na prvním, protože: „Oni tvoří moc velkou skupinu, ten první stupeň. Kdežto na tom druhém stupni jsou ty skupiny takové roztříštěné.“ Tento ředitelův závěr potvrzuje i zjištění výzkumníků prezentované v teoretické části této práce. Ve skupinách nad 15 lidí je spolupráce složitá. Možným řešením je vytvoření menších pracovních týmů, kde lidé mohou být aktivní a pracovat

¹⁰⁹ Křestní jméno zástupkyně bylo v citaci změněno.

na tématech, která jsou pro ně aktuální a jsou jim blízká. Zdá se, že zformováním menších pracovních týmů v podobě předmětových komisí se tak podařilo s touto překážkou vypořádat. V menších skupinách pedagogové podle výpovědí většiny skutečně spolupracují více, než jim umožňuje plénum celé sborovny.

SHRnutí

Protože poznatků souvisejících s kulturou školy je v této výzkumné otázce prezentováno mnoho, dovolím si krátké shrnutí hlavních informací. Učitelé ve zkoumané škole hodnotí spolupráci převážně pozitivně. To pro ně představuje zejména to, že ve škole panuje přátelské prostředí a že si s kolegy vzájemně vyjdou vstříc. V některých případech svou komunikací zraňují druhé kantory, avšak zdá se, že to není výrazem zlého úmyslu, nýbrž spíše jisté necitlivosti. Spolupráce zde však probíhá jen na určitých úkolech (sdílení materiálů, práce ve skupinách) a vyspělejší formy spolupráce (společné učení, společné řešení problémů) se zde vyskytují spíše zřídka. Učitelé přitom ani nezmiňovali, že by jim takové formy spolupráce scházely, a poukázala na ně pouze zástupkyně ředitele.

Škola má jasně stanovenou vizi, avšak pedagogové se tomuto tématu nevěnují a nemají potřebu o něm zvláště přemýšlet. Jsou zde učitelé, kteří se s ní přirozeně identifikují, ale také učitelé, kteří se vůči ní vymezují. Nepanuje zde přitom jasná shoda na tom, co vizí rozumí nesouhlasící pedagogové a co jí rozumí vedení školy. Ředitel například akcentuje demokracii, odpovědnost a spolupráci, někteří učitelé spíše vnímají, že vize souvisí zejména s tím, že děti se věnují odpočinkovým záležitostem na úkor výuky. Pokud s ní učitelé spíše nesouhlasí, zásadně to přitom ovlivňuje jejich spokojenost se životem a prací ve škole. Učitelé, kteří se s vizí identifikují, jsou spokojenější. Příčinou nespokojenosti těch druhých pak často není přímo to, že by vysloveně nesouhlasili s vizí školy nebo vzdělávacími cíli, nýbrž to, že se s vedením školy neshodnou na prostředcích, jak se k těmto cílům dopracovat.

Vedení školy podněcuje diskusi a zve učitele k tomu, aby se vyjadřovali jak ke směru rozvoje školy, tak k praktickým otázkám výuky. Zdá se však, že ke strategickému směřování školy se výrazněji vyjadřují spíše členové širšího vedení, tedy vedoucí předmětových komisí, jejichž efektivní fungování ředitel velmi podporuje. Ostatní

pedagogové komunikují směrem k vedení spíše konkrétní požadavky týkající se jejich výuky než strategické záležitosti školy.

Na požadavky ze strany učitelů ředitel reaguje většinou pozitivně a snaží se jim zajistit vše, co potřebují. Diskusi je otevřen a vítá ji. Současně některé učitele odrazuje od komunikace s ním ostrost jeho reakcí na jejich případné stížnosti. Učitelé přitom dle hodnocení vedení školy přicházejí s iniciativou spíše málo. Reakce ředitele zcela jistě nejsou jedinou příčinou, nicméně obava z něj může u některých hrát roli při rozhodování, zda nějakou otázku, požadavek či návrh nahlas formulovat.

Zdá se, že vzájemný respekt hraje důležitou úlohu v tom, zda se učitelé cítí při iniciování spolupráce nebo při formulování nějakých požadavků bezpečně. Do velké míry je ve škole přítomen, o čemž vypovídá nadšení učitelů ze vztahů, které zde převládají. Učitelé však poukazovali i na situace, které svědčí o opaku. Pocit bezpečí je přitom jedním z klíčových faktorů, které kulturu školy ovlivňují.

Odpověď na tuto výzkumnou otázku tedy zní, že kultura školy je výrazným přátelským nastavením a vzájemnou vstřícností kantorů zavádění participace spíše nakloněna. Přes poměrně velkou snahu vedení však nejsou všichni učitelé identifikováni s vizí této školy a některá opatření, která předávají odpovědnost do rukou žáků, a umožňují jim tak více participovat, nejsou realizována přesvědčenými učiteli. V některých ohledech tak hrozí, že budou realizována spíše formálně, což kvalitě participace vysloveně škodí (viz výzkum prezentovaný v teoretické části). Výrazným kladem je, že žakovský parlament mají na starosti kantoři, kteří jsou o jeho přínosech zcela přesvědčeni, a vůči třídnickým hodinám, které realizují všichni třídní učitelé, se kantoři nijak výrazně nevymezovali. Učitelé, kteří participaci rozvíjejí, cítí podporu ve vedení školy (jak v otázce žakovského parlamentu, tak i v otázce třídnických hodin). Nejednoznačná je pak podpora od dalších kolegů. Učitelé při rozhovorech nevystupovali proti participaci, spíše jim vadí některé její důsledky (zejména absence žáků v hodinách). Současně koordinátorka i zástupkyně ředitele zmínily, že stížnosti kolegů (zejména na absence žáků) byly zpočátku velmi nepříjemné, a tuto situaci koordinátorka vyřešila tak, že se na ně přestala ohlížet. Všichni učitelé si přejí, aby žáci byli samostatní a odpovědní, avšak ne všichni se shodnou na tom, že k tomu vede právě participace.

6., HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO BRÁNÍ ROZVOJI PARTICIPACE DĚTÍ VE ZKOUMANÉ ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY A KULTURY A CO HO PODPORUJE?

Tato výzkumná otázka se soustředí na celkovou situaci školy v kontextu vzdělávacího systému. Zaměřuje se na to, jak je participace podporována na úrovni kultury i na úrovni struktury. Z velké části shrnuje poznatky prezentované v předchozích dílčích výzkumných otázkách a v některých případech jsou zde prezentována i zjištění, o nichž předchozí otázky nepojednávají.

Nejdříve se podíváme na to, jaké faktory ovlivňují rozvoj participace ve škole na úrovni její kultury. Protože jsou pro zavedení participace z hlediska kultury důležité zejména pedagogové, zaměříme se i na to, jaké aktivity pomáhají učitelům participaci s žáky realizovat. V druhé části se podíváme na opatření zavedená na úrovni struktury a na základě výpovědí učitelů je posoudíme jako podporující nebo bránící rozvoji participace.

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

Část, která se v rámci této výzkumné otázky věnuje kultuře školy, souvisí zejména s tím, jak participaci podporují či nepodporují učitelé a vedení školy. Krátce zmíním také postřehy učitelů k vlivu rodičů, neboť na základě jejich výpovědí vnímám, že jistým způsobem taktéž kulturu školy ovlivňují.

Mezi pedagogy ve škole vládou přátelské vztahy a učitelé si ochotně vzájemně vycházejí vstříc. Když někdo něco potřebuje, není problém požádat kolegu o pomoc. To je dobrý základ pro zavedení jakékoli nové metody do života školy. V případě participace však tato ochota není u všech kantorů bezmezná. Dochází zde totiž k situacím, kdy učitelé nechtěně kolegům úsilí o rozvoj participace znesnadňují buď tím, že žáky nechtějí pustit z výuky, nebo tím, že si na činnosti spojené s participací opakovaně stěžují. Nevadí jim přitom činnost samotná nebo výsledky práce žáků. Ke stížnostem dochází zejména tehdy, když participace učitelům zasahuje do jejich pedagogického působení (nevyhovují jim z jejich pohledu časté absence žáků ve výuce z důvodů akcí žakovského parlamentu, ekotýmu, ale i třídních exkurzí a jiných mimoškolních vzdělávacích aktivit). Jak komentovala koordinátorka Bendová: „*Nikdo*

tomu nehází klacky pod nohy. Ale (...) jsou tu učitelé, kteří se ozvou třeba dvakrát do měsíce, že teda už těch schůzek fakt bylo moc. A že teda je pouštět nebudou. Učitelé se společně dohodli, že žáky nebudou pouštět z hodin v případech, kdy se v dané hodině bude psát písemka. Žáky tak z hodiny většinou pustí, byť neradi. Neochota pouštět děti z hodin je pochopitelná. Odchod několika žáků narušuje dynamiku hodiny. Někdy si navíc žáci nepohlídají, zda mají z daného předmětu dostatek známek. Odejdou pak ještě před začátkem hodiny, ve které by se s učitelem měli domluvit, co s tím udělají. Atmosféra stížností a neladů však učitelům rozvíjejícím participaci může brát chuť další aktivity s žáky podnikat, a ve svém důsledku tedy participaci blokuje. Koordinátorka Bendová komentovala, že se postupem času musela přestat na stížnosti některých kolegů ohlížet: „[My] jsme ze začátku tak nějak furt sledovali: a co na to ostatní učitelé, co na to ostatní a co tomu řeknou? Tak to byla taková překážka. Ale já si myslím, že to trvalo tak maximálně rok a pak nám nějak došly trpělivost nebo síly nebo já nevím, co nám došlo. Ale nějakým způsobem jsme to přestali řešit, co na to řeknou asi učitelé.“ Nutno podotknout, že se jedná spíše o několik kantorů a nikoli o převládající nastavení celého pedagogického sboru.

Zajímavé v tomto ohledu je, že jedna z pedagožek, které si podle koordinátorky i zástupkyně ředitele na absence častěji stěžuje, ve skutečnosti tyto aktivity celkově oceňuje a vnímá jejich přínos. Je tedy patrné, že proti praktickým otázkám spojeným s realizací participace mohou vystupovat i učitelé, kteří ji celkově vnímají jako užitečnou. Je možné, že tato pedagožka nevnímá své výtky vůči participaci jako něco, co může druhého učitele odrazovat a brát mu chuť tyto aktivity s žáky rozvíjet. Z uvedeného však vyplývá, že participaci nekritizují učitelé na základě nesouhlasu s jejími výsledky, jako spíše na základě toho, že je nějak ruší v jejich práci.

Druhou překážku rozvoje participace představuje, že někdy učitelé nevědí, jak by ji mohli rozvíjet, případně jak participace funguje. Pouze koordinátorka parlamentu zmínila, že participaci cíleně zařazuje i ve výuce. Další učitelé o ní v souvislosti s výukou spíše nehovořili, případně hovořili s tím, že je to ve výuce těžké nebo že to, slovy učitele Gregora, „moc nejde“. Příčinou může být velký objem předepsané látky, kterou učitelé musí s žáky probrat, takže na jinou než frontální metodu výuky jim již nezbývá čas. Stejně tak ale může být příčinou právě to, že učitelé nemají s participací

ve výuce zkušenosti a nevědí, jak ji zde realizovat (o možnostech participace ve výuce pojednává teoretická část práce). Podobným problémem je, že učitelé mnohdy nerozlišují mezi jednotlivými úrovněmi participace. Všichni oceňují, že jsou žáci aktivní. Jen někteří však rozlišují, zda žáci pracují na projektech, které iniciovali sami, nebo zda pracují na agendě, kterou jim předali pedagogové (jedna pedagožka například ocenila, že po ní parlament převzal náročnou organizaci školních akademií). Nedostatek zkušeností nebo vědomostí o participaci může vést také ke zklamání učitelů, což je od ní v důsledku může odrazovat (viz výše uvedený příklad, kdy byla pedagožka zklamaná z toho, že zástupci parlamentu nejsou ostatním žákům vzorem v tom, jak prezentovat informace). Nedostatečná erudice pedagogů tak má dva negativní efekty. V horším případě pedagogy od participace odrazuje jakožto něco nadbytečného, v lepším jen způsobuje, že sice nejsou nijak proti ní, avšak sami ji s dětmi nerozvíjejí. Učitelé tak bez určité erudice nemají žádnou motivaci, proč by participaci měli rozvíjet, a tedy je pochopitelné, že ani nemají motivaci k tomu, aby se této formě práce ve výuce naučili.

Dalším problémem je podle vyjádření vedení školy, že mnozí učitelé žáky nerespektují. Všichni kantoři prošli dvoudenním kurzem přístupu „Respektovat a být respektován“. Někteří podle zástupkyně měli pocit, že je takový přístup hloupý. Jiné naopak téma nadchlo. Vzájemný respekt je přitom při realizaci participace klíčový. Podle zástupkyně budou děti aktivnější, pokud s nimi učitelé budou jednat s respektem. Vedení školy proto vede s žáky diskusi. Pokud například děti z žákovského parlamentu mají nějaké požadavky nebo plány, hovoří o nich s ředitelem nebo s jeho zástupkyní. Zástupkyně Erbenová komentovala, jak podněcuje žáky i pedagogy: *„Na jednu stranu ty dospělé se snažíš jako kočírovat, aby jim ten prostor dali. Na druhou stranu ty děcka ponoukáš, ať si to jdou vyřídit.“*

A konečně participaci mnohdy brání také přístup rodičů dětí. Pro některé je důležité, aby jejich děti trávily ve škole čas zejména výukou, a nerozumí tomu, proč jejich dítě chce dělat něco dobrovolně ve volném čase. Od této činnosti pak své děti odrazují; někdy tak činí i spolužáci dětí, byť to je spíše výjimečné.

Přes uvedené problémy učitelé participaci žáků většinou podporují. Mnohdy děti pro práci v žákovském parlamentu motivují, případně je na něj odkazují, když děti chtějí

řešit nějaký problém. V třídnických hodinách dávají dětem prostor například k tomu, aby mohli zástupci parlamentu informovat své spolužáky. Mnohdy jim však vyjdou vstříc i mimo třídnickou hodinu (například ve výtvarné výchově se žáci domluvili s pedagožkou na tom, že se budou věnovat nácviku jisté třídní akce). Na požádání také sami žákům pomohou při jejich akcích (například učitelka informačních technologií půjčuje žákům na akce fotoaparát, kameru, pomůže jim stáhnout fotografie nebo upravit videa). V diskusích se někteří soustředí na to, aby děti podnítli k samostatnému řešení problému, namísto aby jej za ně vyřešili. V době voleb do žákovského parlamentu s dětmi o parlamentu hovoří a ptají se, kdo by tam chtěl pracovat.

Zavádění participace zde jednoznačně podporuje to, že o ní učitelé nepřemýšlejí jako o něčem, co jim přiděluje práci navíc. V souvislosti s participací zde nezazněly stížnosti na to, že by učitelé byli kvůli participaci dětí nějak vytíženi. A to i přesto, že se zavedením určitých forem participace skutečně učitelům práce přibylo (třídní učitelé připravují se svými třídami programy ranních setkávání, musí se každý týden připravit na třídnickou hodinu). V kontextu, kdy je škola poměrně progresivní a zavádí více inovací, je faktor času, který pedagoga každá nová inovace stojí, velmi důležitý. Učitelé totiž komentovali, že práce je hodně a někdy už nemají do ničeho nového chuť. K příčinám přibývajících množství práce se však dostaneme níže v části věnované otázkám struktury.

Přínosem pro fungování parlamentu je vysoká motivovanost jeho koordinátorů. Jak komentovali někteří jejich kolegové, věnují tomu hodně času a energie, což by bez velké motivace nebylo možné. Důvodem je pravděpodobně také fakt, že vedení školy kantorům tuto činnost nenařizuje, nýbrž ji spíše nabízí, vyjádří přání, aby to ten a ten učitel dělal, a učitel se sám rozhodne. Učitel Adamec komentoval, jak se dostal ke koordinování parlamentu: *„Přišel jsem v srpnu na přípravný týden a paní zástupkyně řekla, že by si přála, abych vedl parlament. Takto to začalo.“* Motivace učitele je pro zkoušení nějaké nové metody klíčová. Pokud učitelé nepřemýšlejí o tom, jak realizovat participaci ve výuce, je to způsobeno pravděpodobně také jejich nízkou motivací.

Na otázku, co učitelům pomáhá participaci žáků rozvíjet, zmiňovali, že je pro ně důležitá zejména podpora vedení školy. Ta zahrnuje širokou škálu činností. Jednak vedení školy učitelům pravidelně umožňuje vyjždět na semináře, kde nabývají nové zkušenosti a inspiraci. Podpora ředitele a zástupkyně ale spočívá také v tom, že kantorům vyjádří pochopení a nabídnou pomocnou ruku, když při zavádění nějaké nové metody tápou. Důležité je také to, že se vedení školy snaží vyslyšet názory a připomínky pedagogů a participaci nastavit tak, aby pedagogy co nejméně rušila v jejich práci (například viz výše uvedenou situaci, kdy učitelé nepouští žáky z hodin, ve kterých píše písemku). Vycházení vstříc výtkám učitelů však není nepřekročitelným pravidlem. Pokud má ředitel dojem, že výtka pedagoga není legitimní, neustoupí. Příkladem je výše uvedená situace, kdy si pedagožka stěžovala na to, že žákovský parlament vyjednal, že učitelé musí stát s dětmi ve frontě na oběd (tj. nemají automaticky přednost jako doposud). Podle pedagožky měl ředitel dojem, že její výtka plyne z toho, že nemá dostatečný respekt k žákům. Ona však hodnotila, že příčinou jejího vystoupení proti byly praktické důvody (nestihne se najíst, když má dozor a výuku). Hodnotit, zda učitelé žáky respektují či ne, není předmětem tohoto výzkumu. Tento příklad nicméně poukazuje na to, že společná diskuse učitelů a vedení školy je pro realizaci participace a její přijetí ze strany pedagogů důležitá.

Učitelům dále v rozvoji participace pomáhá jistá erudice. Začínající koordinátor například komentoval, že jej velmi obohatily jednak příručky pro koordinátory parlamentů, jednak vzdělávací výjezd mimo školu s koordinátory z dalších škol, kde společně sdíleli informace o činnosti svých parlamentů. Z některých výpovědí pedagogů je naopak patrné, že nedostatečná erudice jim v rozvoji participace brání (výše bylo popsáno, že učitelé nevědí, jak realizovat participaci ve výuce, případně od ní mají příliš vysoká očekávání a následně jsou činností žáků zklamáni). V takových případech může učitelům pomoci absolvování kvalitního školení. Ve škole jsou přitom podmínky pro vzdělávání pedagogů velmi dobré. Učitelé nicméně nemají potřebu se v této oblasti vzdělávat. Tato překážka tak nepředstavuje problém strukturní, ale vyloženě kulturní. Participaci učitelé neřadí mezi své priority.

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

Nyní se podíváme na to, jaké faktory ovlivňují rozvoj participace na úrovni struktury této školy. Situaci školy pak nahlédneme také v kontextu širšího prostředí, a tedy se zaměříme na to, jak ovlivňují rozvoj participace faktory působící za hranicí této školy.

Školní vzdělávací program vytváří pro rozvoj participace silnou oporu. Je zde kladen důraz na spolupráci všech zainteresovaných skupin včetně žáků. Jednou z priorit školy je dobrá komunikace nejen s rodiči. Je zde věnován poměrně velký prostor popisu jednotlivých forem participace, které jsou ve škole zavedeny (více viz výzkumnou otázku č. 4). Právě vícero forem participace je velkým kladem této školy. Toto opatření podporuje zapojení většího množství žáků, neboť dává žákům příležitost zapojit se do různých činností, a tedy se mohou podílet například i méně průbojní nebo komunikačně méně zdatní žáci (například v rámci žákovského parlamentu jsou aktivní zejména zástupci tříd, v rámci třídnických hodin se snáze zapojí všichni žáci ve třídě, školní časopis či ekotým může zase oslovit jiné žáky). Větší množství forem participace je výhodou také z hlediska ochoty učitelů ji realizovat. Každý totiž může preferovat jiný způsob práce (jeden pedagog rád koordinuje parlament, jiný může preferovat vedení školního časopisu). Neznamená to, že by museli nějakým způsobem rozvíjet participaci všichni učitelé. Platí však, že závisí-li participace jen na individuálním úsilí jednotlivých pedagogů (tj. škola nemá zavedeny žádné formy participace a participace probíhá jen tehdy, když učitelé s žáky organizují nějakou aktivitu z vlastní iniciativy), probíhá méně, než když jsou ve škole institucionalizované nástroje pro její rozvoj a učitelé si z nich mohou dle svého uvážení vybírat.

Když se podíváme blíže na jednotlivé formy participace, vidíme, že podmínky pro její rozvoj jsou ve škole velmi dobré. Pro fungování žákovského parlamentu je velkým přínosem fakt, že ve škole dlouhodobě působí dva koordinátoři, jeden pro první stupeň, jeden pro druhý stupeň. Tito přitom intenzivně spolupracují, zasedání často probíhají společně. Díky tomu je zajištěna kontinuita práce parlamentu v případě, že jeden z koordinátorů v této činnosti skončí a je třeba zaučit nového kolegu. Taková

situace je přitom ve školách poměrně častá (i v této škole je momentálně původní koordinátorka na mateřské dovolené a práci za ni přebírá nový kolega).

Koordinátoři mají silnou oporu ve vedení školy. Někteří pedagogové údajně parlament respektují hlavně proto, že za ním vedení školy dlouhodobě stojí. Současně se ukázalo, že řadu učitelů o jeho přínosech přesvědčily pozitivní zkušenosti. Učitelé postupně začali oceňovat, co se zde žáci učí nebo jak intenzivně pracují i žáci, od kterých by to na základě jejich aktivity v hodinách nečekali. Neustoupit námitkám pedagogů při prvotních nezdarech nově vzniklého parlamentu (viz výše) se tedy v této škole ukázalo jako dobrý krok, činnost parlamentu se upravila a výsledky většinu pedagogů postupně přesvědčily o jeho přínosech.

Jedním z důvodů, proč parlament funguje v očích pedagogů uspokojivě, je, že se zde žáci něco důležitého učí. K tomu jednoznačně přispívá erudice jeho koordinátorů. Chybou některých parlamentů je, že se soustředí jen na realizaci parlamentních projektů. Místní koordinátoři ovšem vědí, že je třeba cíleně trénovat a dále rozvíjet dovednosti žáků, aby se postupně naučili organizovat akce s větším úspěchem (žáci se například cíleně učí slušně a srozumitelně komunikovat, čehož si pedagogové v této škole všimli). Trénink dovedností členů parlamentu však nezávisí výhradně na koordinátorech parlamentu. Vedení školy plánuje uspořádat i několikadenní výjezd mimo školu, což ve většině případů schopnost žáků pracovat posune velmi rychle dopředu. Podaří se to přitom málokteré škole, protože na takové výjezdy školy nedostávají žádné prostředky. I ředitel školy zmínil, že by prostředky na takovou činnost ve formě dotací velmi uvítal, neboť rodiče je mnohdy poskytnout nemohou, a pro děti je tato činnost velmi přínosná.

I materiální podmínky pro rozvoj parlamentu jsou ve škole dobré. Žáci mají pro zasedání k dispozici adekvátní prostor, který si mohou upravit podle svých potřeb (například při zasedání sedí v kruhu a nikoli v lavicích), byť vzhledem k omezené kapacitě školní budovy nemají k dispozici vlastní místnost. Poskytnuto je jim také potřebné vybavení (například využívají přenosný počítač pro tvorbu zápisů ze zasedání a podobně). Pro zasedání parlamentu je vymezen pravidelný čas, a to každý týden na jednu vyučovací hodinu. Koordinátoři sice zmiňovali, že by se klidně s žáky scházeli ještě více, nicméně ve srovnání se školami z celé republiky se jedná

o nadstandard (tato intenzita je doporučována odborníky a současně jen menšina škol umožňuje žákovským parlamentům tak časté schůzky).

Jistou nevýhodou v této škole je, že zasedání probíhá v době výuky. Tato situace vyvolává nelady u pedagogů, neboť způsobuje pravidelné absence zástupců parlamentu v hodinách. Problém, v jakém čase zasedání parlamentu zařadit, řeší většina škol. Odborníky¹¹⁰ doporučovaný čas je brzké odpoledne hned po vyučování jednou týdně, avšak málokteré školy se podaří sestavit rozvrh tak, aby jeden den v týdnu neměla odpolední výuku žádná třída. Často tak zasedání probíhají ráno před vyučováním, výjimečně také později odpoledne, případně právě v době výuky jako zde. Pozitivem je, že vedení této školy vede s pedagogy dialog o tom, jak tuto činnost organizovat, aby je co nejméně rušila. Časy pro zasedání se ve škole upravovaly také na základě připomínek učitelů, byť nakonec probíhá v době, která učitelům nevyhovuje. Jeden z důvodů, proč se zde nepodařilo pro zasedání najít příhodnější čas, tvoří další aktivity školy, které souvisí nejen s participací, nýbrž i s osobnostním a interpersonálním rozvojem žáků (jednu hodinu každý týden zabere celoškolní ranní setkávání všech lidí ve škole, jehož program připravují žáci, jednu hodinu týdně zaberou třídnické hodiny, obojí stojí mimo rozvrh, avšak probíhá v čase, kdy ve školách běžně probíhá výuka). Je zjevné, že pokud chce vedení školy posílit aktivity, které rozvíjejí celkovou osobnost žáka, musí tak učinit na úkor výuky běžných předmětů, která se nutně přesouvá do pozdějších hodin, v důsledku čehož narůstá množství odpoledního vyučování.

Tento problém tak platí i pro třídnické hodiny, což je další forma participace, o které se učitelé často zmiňovali. Někteří učitelé třídnické hodiny kritizovali právě z důvodu nárůstu odpolední výuky. Současně někteří kvitovali, že mohou řešit různé problémy třídy a nemusí na to vyčleňovat čas z výuky. Tento prostor je také klíčový pro kvalitní fungování žákovského parlamentu. Pokud mají zástupci parlamentu komunikovat se svou třídou jen o přestávkách, případně v době výuky nějakého předmětu, nemohou své spolužáky adekvátně aktivizovat, a tito se pak k tématům, která parlament řeší, zpravidla téměř nevyjadřují. Právě intenzivní zapojení všech žáků ve třídách je

¹¹⁰ Např. Hazlbauer et al., 2012.

přítom jedním ze smyslů činnosti parlamentu. Ředitel přitom litoval, že tato činnost není vůbec upravena legislativně, přestože ve skutečnosti je pro žáky a školu jako celek vysoce důležitá. Právě nedostatečná legislativa představuje velkou překážku. Školy mohou tyto aktivity realizovat i bez provádějící legislativy, avšak činí tak vždy na úkor něčeho jiného (žáci nutně musí strávit ve škole o hodinu víc).

Pokud se podíváme na participaci žáků ve výuce, pozorujeme, že i pro ni vedení školy vytváří poměrně dobré podmínky. Pokud chce učitel s žáky organizovat nějaký projekt, ve kterém se děti do výuky zapojí intenzivněji (například učitelka Bendová organizovala ve výchově k občanství svatbu, při které se žáci mohou učit jednání s úřady, získat základní dovednosti orientace v otázkách práva a další dovednosti), případně vyrazit s žáky mimo prostor třídy, má v tom volnou ruku a plnou podporu vedení školy. Většina učitelů však o participaci ve svých hodinách nehovořila vůbec. Jeden učitel zmínil, že si ji nedovede představit také proto, že je třeba probrat určitý objem učiva, a tedy by mu na intenzivnější zapojení žáků nezbyl čas. Z toho bychom mohli vyvodit, že látka předepsaná pro jednotlivé předměty ve školním vzdělávacím programu může na učitele vytvářet tlak v tom ohledu, že budou preferovat frontální metody výuky, neboť s jejich pomocí stihnou probrat více učiva. Tento důvod současně není jediný. Učitel totiž také uvedl, že vlastně neví, jak by ve výuce participaci realizoval (k tomuto tématu viz výše v části věnované kultuře).

S výukou souvisí také dva další aspekty školního života, které participaci spíše brzdí. Zástupkyně uvedla, že participaci by podpořilo, kdyby bylo zavedeno kriteriální hodnocení namísto hodnocení formou známek. Znamky podle ní vyvolávají v žácích obavu ze selhání a potřebu obstát. V důsledku toho se děti mnohdy nechtějí dobrovolně pustit do něčeho, u čeho si nejsou jisté, že to zvládnou. Kriteriální hodnocení se vedení školy pokusilo zavést, avšak nebylo přijato ze strany pedagogů, a jedná se tedy o problém spadající do oblasti kultury školy. Na druhou věc, která potenciálně participaci brzdí, poukázala učitelka Cupáková. Uvažovala, že kdyby si mohla vysnit něco, co v současných podmínkách není reálné, ocenila by věkově smíšené třídy. Ze skautingu má totiž zkušenost, že v takové formaci děti daleko více přebírají odpovědnost za sebe i za mladší žáky. Pokud jsou naopak všechny děti stejně staré, necítí potřebu být někomu vzorem, a v důsledku toho se chovají hůře

(podle pedagožky například kopnou do topení, což neudělají, když vědí, že od nich chování okoukávají mladší kamarádi).

Bariérou pro rozvoj participace, která se na základě výše uvedeného ukazuje, jsou její vysoké nároky na učitele. Jednak vyžaduje větší čas na přípravu výuky, což zmínila i učitelka Bendová, která jako jediná popsala, jak ji ve výuce realizuje. Jednak vyžaduje jistou erudici, kterou nikdo z učitelů nemohl získat při studiu na pedagogické fakultě, neboť zde tato otázka nebyla tématem (a to ani v případě učitele Adamce, který právě dokončil studium). Učitelé tak musí znalosti a dovednosti v této oblasti doplňovat až v průběhu svého pedagogického působení. A konečně s nároky na učitele souvisí i třetí otázka, která potenciálně bere učitelům chuť se participaci věnovat, a tou je narůstající množství administrativní zátěže, které jim ubírá čas, který dříve věnovali přípravě výuky.

SHRNUTÍ

Můžeme pozorovat, že faktory, které participaci na úrovni struktury podporují, se vztahují k činnosti školy (školní vzdělávací program akcentující důležitost participace, působení dvou koordinátorů parlamentu, existence vícera forem participace a nalezení času a prostoru pro jejich pravidelnou realizaci), zatímco faktory, které participaci na úrovni struktury blokují, se nacházejí většinou mimo prostředí této školy (málo prostředků na výjezdy s žáky, nedostatečná legislativa v oblasti třídnických hodin, velká administrativní zátěž učitelů, práce ve věkově homogenních skupinách), přičemž jen několik jich lze ovlivnit na úrovni školy (zavedení kritériálního hodnocení, nalezení času pro zasedání parlamentu mimo výuku). Na úrovni struktury tedy největší překážky participace stojí mimo sféru, kterou by ředitel mohl ovlivnit. Sám ředitel přitom vyvíjel snahy o komunikaci s politiky, avšak tuto zkušenost zhodnotil tak, že téma školství většinu politiků nezajímá a za účelem rozvoje školy je efektivnější soustředit se na to, aby škola zaváděla potřebná opatření bez ohledu na to, jaké podmínky jí pro to vytváří státní vzdělávací politika.

Pro rozvoj participace tak může být přínosem soustředit se zejména na oblast kultury školy, neboť to je sféra, kterou může vedení školy ovlivňovat, byť je třeba počítat

s tím, že kulturu nelze změnit jednoduše jakýmkoli nařízením a jedná se o dlouhodobý proces.

V oblasti kultury této školy přitom najdeme řadu aspektů, které rozvoji participace přejí. Především, učitelé participaci celkově vnímají jako přínosnou a řadou konkrétních kroků ji sami podporují (vycházejí dětem vstříc, když za nimi přijdou s prosbou o pomoc, pravidelně vedou třídnické hodiny a účastní se celoškolských setkávání, na která někdy se svou třídou také připravují program, dávají dětem prostor pro přenos informací mezi žákovským parlamentem a ostatními spolužáky). Přesto někteří učitelé svým chováním někdy rozvoj participace kolegům znesnadňují. Činí tak zejména tím, že si na některé aspekty této činnosti opakovaně stěžují, čímž mohou brát chuť k práci jak kolegům, tak dětem. Jen výjimečně jsou přitom výtky směřovány na výsledky práce žáků, jejich předmětem je zejména to, že participace narušuje výuku (zasedání žákovského parlamentu a ekotýmu probíhá v době výuky, a žáci tedy mají absence, ranní setkávání a třídnická hodina probíhá nad rámec rozvrhu, avšak v dopoledních hodinách). Nevadí jim tak samotná participace, jako spíše to, že žáky stojí čas, který by měli věnovat učení se danému předmětu. Zdá se, že se jedná o kolizi na úrovni vzdělávacích cílů. Učitel má odpovědnost za výuku svého předmětu, a z toho důvodu mu pochopitelně nevyhovuje, když žáci chybí v hodinách. Přestože se učitelé ve svém pedagogickém působení snaží naplňovat také výchovnou funkci školy (v hodinách sledují nejen dané učivo, ale také například, aby se žáci chovali slušně), výuka jejich předmětu stojí v pomyslné hierarchii nad dovednostmi, které se žáci učí díky participaci, a tedy ji vnímají jako méně důležitou.

S uvedeným problémem souvisí i druhá překážka rozvoje participace v této škole. Z výpovědí učitelů vyplynulo, že participaci do velké míry podporují a také umožňují. Současně se ukázalo, že nevědí, jak participaci rozvíjet nad rámec toho, co již dělají. Například participaci ve výuce nemá potřebu rozvíjet téměř nikdo a zazněl i názor, že to nejde. Vedení školy přitom nebrání tomu, aby se učitelé dále vzdělávali, naopak je v tom velmi podporuje. Nedostatek erudice by tedy bylo lze snadno řešit. Problém však spočívá spíše v tom, že k tomu pedagogové nemají motivaci, protože nevnímají participaci jako něco, co by mělo dostávat více prostoru.

6.3 ZŠ A MŠ JAROSLAVA VRCHLICKÉHO, ÚSTECKÝ KRAJ

1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK SE PODLE UČITELŮ PARTICIPACE ŽÁKŮ VE ŠKOLE REALIZUJE?

Všichni respondenti se shodli na tom, že žáci mohou život ve škole ovlivňovat. Nejčastěji přitom zaznívalo, že mohou vyjadřovat své názory, a to k jakýmkoli tématům, sdělovat, co se jim líbí a nelíbí, a navrhopvat, co by ve škole chtěli změnit. Současně se mohou také na cokoli dotazovat, ať už učitelů nebo paní ředitelky. Respondenti také často zmiňovali možnost žáků ovlivňovat či realizovat různé akce, jako jsou kulturní či sportovní události, charitativní sbírky nebo vzdělávací projekty. V mnohých třídách také spolurozhodují například o destinaci školního výletu. Často zaznívalo také, že ovlivňují fyzické prostředí školy, iniciovali vznik koutků s posezením na chodbách a různé herní prvky nebo instalaci zámků na toalety a další. Někteří respondenti zmínili, že mohou cokoli hodnotit nebo mapovat silné a slabé stránky školy. Slovy učitelky Boudalové: *„Oni si můžou říkat vlastně vlastní názor jakýkoliv, jako všechno se tady potom rozebírá. Takže oni hodnotěj cokoliv a uměj to. To je třeba rozdíl mezi náma, když my jsme chodili do školy. Oni se fakt nebojej to říct, i když je to nepopulární.“*

Podle několika kantorů mohou ovlivňovat i podobu výuky. Učitelka Gábnerová například dává dětem na výběr v hodině tělocviku: *„Chystám, že budou mít tělocvik na přání, že si řeknou, co třeba chtějí dělat.“* Podobně učitelka Ibsenová dává žákům možnost ovlivňovat výuku: *„I při tom vyučování, že si můžou trošku, ne vždycky samozřejmě, že si můžou malinko podle svý volby z toho tu výuku trošku zkorigovat. (...) Když to vyjde, tak se zeptám: ‘A ted’ řekněte, co byste chtěli dělat.“*

Zmíněna byla i role žáků při prezentaci školy, neboť projekty žákovského parlamentu (viz níže) často zahrnují spolupráci s občany města. Zástupce pro druhý stupeň Dvořák komentoval, že prostřednictvím žákovského parlamentu mohou žáci spolurozhodovat o velké škále činností a procesů: *„A tím, jak vlastně šel ten čas, tak se prokousávali až k tomu, že opravdu mají nějakou možnost ovlivnit řekněme ten chod školy. A dostalo se to do podoby, kdy je ten žákovský parlament vlastně spoluúčastníkem a spolutvůrcem spousty věcí ve škole.“*

Mezi nejčastěji zmiňované formy participace patřil i v této škole žákovský parlament, hovořili o něm všichni respondenti. Podle jejich vyjádření parlament navštěvují žáci od druhého do devátého ročníku. Parlament na prvním stupni však funguje jinak než parlament druhostupňový. Na prvním stupni se jednou týdně na hodinu scházejí vždy dva zástupci z každé třídy. Podle slov učitelky Gábnerové jsou žáci „*takoví poslové, oni se prostě něco naučí, domluví, mají nějaký úkol, který přinesou, přetlumočí [třídě]*“. V parlamentu však mají také prostor na hraní různých her. Na druhém stupni parlament funguje poměrně netradičně jako volitelný předmět. Žáci, kteří si tento předmět zvolili, se scházejí každý týden v tzv. ročníkových parlamentech (tj. skupina dětí ze všech tříd daného ročníku). Z ročníkových parlamentů se pak rekrutují zástupci ročníků do parlamentu celého druhého stupně, který se schází jednou za dva týdny. Parlament tak umožňuje aktivní zapojení nejen hrstce zvolených zástupců, nýbrž početnější části každé třídy. Ve škole také působí více koordinátorek. Hlavní koordinátorka, učitelka Endrisová, vede ročníkové parlamenty (volitelný předmět) i parlament druhého stupně a má parlament zanesený do úvazku (5 hodin týdně). Další koordinátorky jí s prací pomáhají. Společně se scházejí každé dva týdny a domlouvají se na společných postupech jednotlivých skupinek.

Zástupci každého ročníku pravidelně komunikují se všemi spolužáky ze své třídy. Každý týden k tomu mají vyhrazený prostor v rámci třídnických hodin, které jsou popsány níže. Žáci z parlamentu do třídy přinášejí podněty, zajímají se o vyjádření spolužáků ze třídy, která v parlamentu následně prezentují. Někdy jsou v třídnických hodinách aktivnější a část třídnické hodiny po domluvě s kantory vedou. Slovy učitelky Boudalové: „*Měli dohodnuto z parlamentu, že třídnickou hodinu povedou oni. Takže, připravili si hry (...), děti nadšený, že zase nějaká změna, že je akce, takže to bylo dobrý.*“ Zástupci parlamentu však se svými spolužáky komunikují také jinou formou než jen v třídnických hodinách. Několik pedagogů zmínilo, že někdy probíhají ve škole ankety organizované parlamentem, žáci mapují názory žáků na školu v různých oblastech. Celkově žákovský parlament zapojuje všechny děti ve škole nejen formou třídnických hodin, ale také formou celoškolských projektů, do kterých se zapojují úplně všichni žáci ve škole.

Celoškolní projekt probíhá vždy jednou ročně. Parlament organizuje jeho průběh a učitelé jsou v této činnosti žákům nápomocní. Téměř všichni učitelé zmínili poslední projekt, kdy byli žáci celé školy rozděleni do věkově smíšených skupin. Danou skupinu měl vždy na starosti jeden třídní učitel. Skupinky navštívily různá místa ve městě a ze své návštěvy zpracovaly barvitě popisné panely, které byly následně vystaveny ve veřejné galerii. Výstava měla dle učitelů u veřejnosti velké ohlasy. Předchozí celoškolní projekt umožnil ve škole besedy s lidmi, kteří mají zajímavé povolání nebo navštívili nějaká zajímavá místa. Žáci si mohli vybrat, na jaké téma se přijdou podívat. Parlament dále zajistil grafické zpracování školního řádu do takové podoby, aby byl všem žákům snadno srozumitelný. Každá třída měla na starost nějaké právo či povinnost žáků, jež kreativně ztvárnila (žáci nafotili hrané scénky nebo pravidla nakreslili). Výsledkem byl soubor takto zpracovaných pravidel vyvěšený na chodbě školy. Žáci dále organizovali tzv. „den naruby“, kdy si vybraní žáci připravili po dohodě s učiteli část výuky. Spolupracují také se školní knihovnou. Dále děti mapovaly nehezká místa ve škole a navrhovaly, jak je změnit. Výsledkem je řada relaxačních míst se sedacími polštáři a určité herní prvky (například stolní fotbal a pingpongový stůl). Ve spolupráci s městským parlamentem, kde jsou zapojeny ještě další parlamenty z města, organizoval žákovský parlament dobročinný koncert, kde každá škola vybírala prostředky na dobročinné účely, nebo meziškolní sportovní olympiádu. Parlament se dále podílí na organizaci školního jarmarku nebo školní akademie. Na sv. Valentýna doručují Valentýnská srdíčka (žáci z parlamentu hrají roli pošťáků mezi třídami a každý s jejich pomocí může komukoli poslat hezký dopis). Parlament 6. ročníku organizoval tzv. *čepičkový den*, kdy měli žáci přijít do školy v nějaké čepici. Projekty tak mají poměrně velký rozsah, co se týče témat i náročnosti organizace. Příznačné je, že právě čepičkový den, tedy velmi nenáročný projekt, na rozdíl od velkých akcí sahajících za hranice školy, nedopadl dobře, žáci z parlamentu na něj zapoměli. Koordinátorka Endrisová situaci popsala takto: *„Takže šestáci, že budou mít čepičkovej den. Udělali si plakáty, změnili teda datum jo, protože zapoměli, tak měnili datum. Jedna maminka nám koupila ceny. Vymysleli kategorie v rámci těch hodin, udělali jsme to všecko, vyhlásili si to rozhlasem. A byl pátek ráno a oni na to zapoměli. Takže přišla jedna holčička ze druhé třídy, která měla čepici, a intenzivně sháněla, kde se může přihlásit. Takže lízátko za to, že byla akční, jsem jí dala já.“*

Koordinátorka o tomto projektu hovořila v té souvislosti, že parlament má často na starost velké akce, které musejí dopadnout dobře právě proto, že sahají za hranice školy a v podstatě vytvářejí PR školy. Zde tak nemůže nechat organizaci výhradně na žácích, a pokud žáci něco opomenou, musí jim to připomenout, případně něco dodělat, aby akce, které se účastní veřejnost, nedopadla špatně. Cíleně proto dává prostor pro realizaci menších projektů v rámci ročníkových parlamentů, kde si může dovolit nechat celou iniciativu na žácích.

Žáci jsou v parlamentu vedeni k tomu, aby komunikovali přímo s ředitelkou školy. Pokud plánují jakýkoli projekt, domluví si v ředitelně schůzku a zjišťují, jaké jsou možnosti realizace jejich návrhu. Ředitelka nicméně komentovala, že žákům již docházejí nápady, co by chtěli ve škole zlepšit, neboť ve škole již řada změn zavedena byla: *„Tím, že parlament je tak silně zavedený, tak jsme se dostali k tomu, že když se našich dětí ptáš, co by chtěli zlepšit, tak moc nápadů nemají.“*

Druhou nejčastěji zmiňovanou formou participace byly třídnické hodiny (nezmínily je jen dvě pedagožky). Probíhají každé pondělí od 8:00 a trvají dvacet minut. Výuka je ten den posunutá a začíná v 8:25. Zavedeny byly přibližně před pěti lety. Žáci zde mohou s učitelem hovořit o tom, co by chtěli, například diskutují o destinaci třídního výletu, nebo hrají různé osobnostně rozvojové hry či hry zaměřené na tmelení kolektivu. Řeší se zde i případné problémy třídy (například i případná šikana). Zejména prvostupňoví žáci zde sdílejí také zážitky z víkendu. Zástupci tříd sem přinášejí informace z parlamentu.

Několik učitelů pak zmínilo i další způsoby, jak žáci mohou vyjadřovat své názory. Vedle toho, že se mohou osobně dotázat ředitelky nebo učitelů, vyvěšuje žákovský parlament pravidelně tzv. vrbu, což je graficky zpracovaný strom vystavený na chodbě a žáci jsou zváni k tomu, aby sem anonymně věšeli lístečky s dotazy a připomínkami pro ředitelku školy. Ředitelka následně na dotazy odpovídá.

Několik učitelů také hovořilo o aktivním zapojení žáků do procesu výuky, a to v tom smyslu, že žáci si někdy mohou říct, jakou aktivitu by chtěli dělat, nebo ovlivňují téma hodiny. Učitel Dvořák například popisoval styl své výuky: *„...Děti jsou ti, kteří ne určují, ale jsou těmi hlavními tvůrci. A nemusí to být jenom parlament, ale i v zeměpise to bylo tak, že prostě se to odvíjelo od toho, co chtějí ty děti. Částečně samozřejmě, jsme*

tam svázaný tím ŠVPčkem, co jsme si vytvořili (...), ale pokud děti něco zajímá, tak já nebudu si honem rychle splňovat bod, kterej musím, ale nechám je tvořit to, co oni chtějí.“ Učitelka Gábnerová hovořila o zapojení dětí do výuky formou skupinové práce: *„Když pracujou ve skupinách, tak ví, že by měli mít jednoho jako mluvčího, někoho jako zapisovatele.“* Vedle toho organizuje někdy hodinu tělocviku dle aktuálních přání dětí. Ani v této škole však učitelé explicitně nezmínili, že by žáci byli systematicky zapojováni do hodnocení výuky, což je jeden ze způsobů, kterak participace ve výuce může probíhat.

Dvě pedagožky hovořily také o tzv. ekotýmu. Škola je součástí projektu Ekoškola, v rámci kterého žáci ovlivňují fyzické prostředí školy směrem k šetření energiemi a zdroji. Do této formy práce se zapojují i žáci z prvních tříd, a to například formou plnění různých úkolů. Jak popsala třídní učitelka prvního ročníku Hejduková: *„Ted’ka dostali z ekotýmu, abychom nalepili, kde jsou jaký světla.“*

Ředitelka Formanová vzpomněla i na kdysi fungující školní časopis, který byl dle jejího vyjádření poměrně čtený, avšak jeho vydávání skončilo v momentě, kdy ze školy vyšly žákyně, které v něm pracovaly jako redaktorky, a dosud se nepodařilo žádné mladší žáky pro tuto činnost dostatečně motivovat.

Jedna pedagožka zmínila také aktivity jednotlivých ročníků, kdy žáci zajišťují nějaký program pro žáky z jiných tříd. Pravidelně například probíhá pasování prvňáčků, které zajišťují žáci z 9. ročníků (na akci připravují divadlo a podobně), a naopak na konci školního roku vyprovázejí v rámci tzv. stužkování žáci z prvních ročníků starší spolužáky, kteří opouštějí školu.

Porovnáme-li popsané podoby participace s podobami, které popisuje teoretická část práce, pozorujeme, že škola umožňuje žákům participovat ve skutečně širokém rozsahu. Žáci zde řeší individuální i vrstevnické záležitosti, záležitosti třídy, celoškolní záležitosti i aktivity sahající za hranice školy. Ani zde však není pokryta celá škála možných aktivit a oblastí. Žáci zde například nezasahují do otázek pracovníků školy a stejně tak se nepodílejí na tvorbě pravidel pro fungování celé školy. U některých učitelů mohou ovlivňovat podobu výuky, avšak nemohou zasahovat do plánování obsahu výuky. V českém kontextu je ostatně taková podoba participace skutečně jen

výjimečná, ve většině škol vytvářejí školní vzdělávací program výhradně učitelé a cesty, kterak žáky přizvat k takto složitému procesu, bychom museli teprve hledat.

Co se týče forem participace, má škola díky netradiční podobě žákovského parlamentu (volitelný předmět) možnost zapojit do jeho činnosti velké množství žáků, což participaci dětem jednoznačně zpřístupňuje. Zapojení všech pak podporují i další formy práce, jako jsou třídnické hodiny, ale například i projekty žákovského parlamentu (žáci se tak vyjadřují ke škole například prostřednictvím popsané „vrby“). Z hlediska forem participace popsaných v teoretické části zde tak nenajdeme jen celoškolní sněm, jehož organizace by při velikosti školy vskutku nebyla možná, a účast žáků na školské radě (alespoň se o ní žádný pedagog nezmínil).

2. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ PARTICIPACI ŽÁKŮ VE SVÉ ŠKOLE?

Participaci vnímají jako přínosnou všichni respondenti. Negativní náhled na ni má podle zástupce ředitelky Dvořáka jen menšina pedagogického sboru: „*Myslím, že ten parlament přesvědčil velkou část pedagogického sboru, že to má nějaký smysl.*“ Názor učitelů se však v průběhu času značně proměňoval. Opět slovy zástupce Dvořáka: „*Byla tam nedůvěra, co to je za předmět, k čemu slouží, proč. Ale myslím si, že tady to období netrvalo moc dlouho, že to období toho počátku, řekněme těch plenek, že to byl rok dva, než se nějakým způsobem zavedl vůbec ten samotnej volitelnej předmět žákovskej parlament a než přišly výsledky té činnosti, kterou oni dělají.*“

Přesto se ale podle některých respondentů všichni pedagogové ve sboru neshodují na míře, ve které by tato činnost měla probíhat, neboť náplní činnosti školy je podle některých výhradně výuka. Zástupce Dvořák k tomu uvedl: „*Byly a jsou stále pořád ještě, i když v menším množství, kolegové, který to berou, řekněme, jako něco mimo to, co mají dělat, to znamená učit, učit.*“ Podobně učitelka Adlerová komentovala: „*Někteří si myslí, že to nemá smysl, že by se mělo ve škole učit, nebo že tím [činností parlamentu] ztratí hodiny.*“ To, že někteří učitelé mají námitky vůči určitým projektům, však neznamená, že by vystupovali vysloveně proti, jak popsala učitelka Cibulková: „*To jsou takový ty, co jde vždycky sborovnou a chodbou: 'k čemu to bude dobrý a proč to děláme a já, to zase se budeme...' To se vždycky najde nějaký rejpal prostě. Nikdy, nikdy se člověk nezavděčí všem. Takže to spíš bylo takovouhle formou. Nebylo to, že by někdo*

striktně přišel a řekl: 'hele já si to nepřeju, aby to tady bylo', to zase ne. Jenom, vždycky se najde někdo, kdo bude nějakým způsobem oponovat, ale vesměs se fakt s tím smíří a myslím si, že teď, teď asi by se nenašel nikdo, kdo by byl proti tomu."

Podle učitelky Adlerové je pak participace přínosná pouze tehdy, když činnost opravdu vyrůstá z iniciativy a aktivity dětí. V případě velkých projektů, které slouží i k prezentaci školy, si však není jistá, zda tomu tak je: *„Nevím, jestli to jsou jejich nápady, nebo jestli je umí prostě paní učitelka namotivovat, nebo jestli tím, že už to je třeba od prvního stupně, už jsou tak zralý, že teď to jsou jejich nápady. Do toho prostě nevidím.“* Koordinátorka parlamentu Endrisová otázku vlastní iniciativy a samostatnosti dětí sama komentovala, neboť vnímá, že v případě velkých parlamentních projektů nemůže větší selhání žáků dopustit, což vnímá jako negativum z hlediska vzdělávání dětí. A proto nyní cíleně podněcuje u žáků také menší projekty, u nichž může nechat iniciativu výhradně na dětech, neboť není nutné, aby proběhly dobře (například výše uvedený „čepičkový den“). Učitelka Gábnerová pak ocenila právě to, že činnost parlamentu vychází hodně z činnosti dětí: *„Vím, že ty velký [starší žáci] jsou nositeli všech těch činností, že na nich, s nima to stojí, s nima to padá. Myslím si, že to pro ně je obrovský plus do života.“*

To, že aktivity jsou do velké míry v rukou žáků, však není jedinou věcí, kterou učitelé na participaci oceňovali. Oceňované přínosy se přitom netýkaly jen žákovského parlamentu, nýbrž také třídnických hodin a v některých případech i výuky. Protože se uvedená pozitiva participace nejčastěji vztahovala k parlamentu, podíváme se nejprve na tuto formu participace.

Nejvíce učitelé vyjadřovali spokojenost s vysokou kvalitou akcí parlamentu. Projekty jsou podle nich smysluplné a pomáhají utvářet dobré jméno školy. Slovy učitelky Boudalové: *„Ten výsledek je fakt vidět. (...) Já si myslím, že třeba na začátku tomu nikdo nepřikládal váhu, že to byla jenom hra. A teďka oni mají docela dobrý výsledky, jezdí do Prahy prezentovat nějaký projekty, projekty vyhrávají, což si myslím, že třeba potom, když, že jo, my tady v běžném životě se to nijak moc nedozvíme, ale když je potom schůze nebo nějaká akce velká, tak to víme, a najednou si všichni řekneme: 'Ale jo jako, to je fakt dobrý.'“* Podobně učitelka Ibsenová pochvalně komentovala projekt, kdy parlament zorganizoval návštěvu různých zajímavostí ve městě všemi žáky, na

základě čehož pak připravil výstavu pro veřejnost: „*A pak, když jsme dávali dohromady výstavu ve sklípku, tak bych v životě nevěřila v to, že to prostě bude vypadat tak pěkně, jako to vypadalo. A i teda lidi chodili, že teda jak, no návštěvnost těch výstav byla velká.*“ Vedle toho, že byl projekt reprezentativní, se jí líbila i samotná účast na něm: „*Takže jsem nakonec skončila v uhelném muzeu. V životě jsem tam nebyla, takže i pro mě to bylo nové. Děti tam byly, i takový ty, který bych tady přetřhla vejpůl, tak prostě tam byly bezvadný. Takže tam se chovali úplně jinak, malý, velký. Takže to byla i docela, bych řekla, dobrá parta.*“

Učitelce Ibsenové se líbilo, že projekt parlamentu, kdy byl na základě podnětů žáků na chodbu umístěn pingpongový stůl a stolní fotbal, přispěl k tomu, že se žáci o přestávkách dobře zabaví: „*A je to i lepší, že o přestávce, hlavně třeba, co jsou takový ty aktivní hodně, takže tam někde poskakují okolo pinčesu nebo okolo fotbalu, že tady nelítají a nelámou si nohy.*“ Podobně učitelka Jindrová ocenila nápad žáků na vznik malého čtecího koutku s knihami a sedátky na chodbě: „*Jsou tam takový poličky a knížky, co přinesly buďto děti z domova, nebo učitelé. Tak pokud to vydrží...*“ Učitelku Hejdkovou pak přesvědčilo, že díky instituci parlamentu jsou nápady žáků vhodně usměrňovány: „*A jsou korigovaní už tím učitelem, že jo, aby byly smysluplný, takže si myslím, že ten parlament něco do sebe má.*“

Několik učitelů dále ocenilo vliv parlamentu na vzájemné vztahy dětí i dětí vůči učitelům. Učitelka Boudalová kvitovala, že škola je jaksí více propojená: „*Už jenom v tom, že vlastně ta škola trošku funguje jako celek. Dělají se ty věci dohromady. Víme, že první stupeň dělá to, druhý stupeň dělá to.*“ Stejně jako učitelka Endrisová ocenila také to, že ji díky celoškolním projektům, kde jsou děti rozděleny do věkově smíšených skupin, znají děti, se kterými by bez projektu parlamentu nepřišla do styku. Slovy učitelky Endrisové: „*Maximálně to prospívá tomu, že mě pak zdraví děti, který mě nikdy nezdravily na chodbě.*“ Učitelce Jindrové se také líbilo, že žáci dokážou ocenit pomoc od učitelů: „*Co zase už je fajn, tak třeba i poděkují za něco, tak, si myslím, že doopravdy ta prezentace a ta spolupráce [je dobrá].*“

Několik pedagožek je dále rádo za to, že díky parlamentu se mnohdy pozitivně projeví i žáci, kteří jsou slabí ve výuce nebo se v hodinách chovají nevhodně. Slovy koordinátorky parlamentu Endrisové: „*Sešlo se mi zhruba pětadvacet dětí, který*

opravdu od A až do Z připravily tu akci pro ty parlamentáky, a byly na to strašně pyšný. A byly to i děti, který normálně ve vyučování jakoby jsou průšviháři, tak se mi přihlásily, a udělaly to.“ Učitelka Ibsenová pak na příkladu průběhu školního jarmarku popsala, že žáci si nevhodné chování umějí korigovat sami: *„A potom se třeba projeví i děti, do kterých bych to v životě neřekla. Že prostě se tak jako do toho pustily s takovou vervou, no, tak si myslím, že oni si to dokážou ovlivnit i samy, jako, když prostě někdo nechce a i jen tam potom teda prudí a kazí jim to, tak oni ho taky dokážou jako srovnat.“*

Učitelé jsou dále rádi za to, že žáky činnost parlamentu nadchne, baví je a jsou tam velmi aktivní. Slovy učitelky Boudalové: *„Ony děti chodí nadšený z toho parlamentu. (...) Líbí se jim tam asi fakt, že si můžou jako líp říct svůj názor a dát to potom nějak dohromady za celou tu školu.“* Podobně učitelka Jindrová popsala svou spokojenost s prací žáků: *„[Děti] doopravdy jako pracují. (...) Když se to rozjede a když všechno jako funguje tak, jak oni si představují, tak si myslím, že to je pro ně doopravdy plus.“* Aktivita dětí přitom není samozřejmostí a někdy se žáci odpovědněji zapojí až v průběhu projektu, jak komentovala opět učitelka Boudalová: *„I když je fakt, že třeba byli aktivnější ty prvostupňoví, ti druhostupňoví tak jako na začátku, tak jako nafoukaný, ale pak se strhli a dobrý jako, pomohli, bylo to fajn.“*

Někteří učitelé s uspokojením zmínili také, že se díky činnosti parlamentu sami naučili něco nového. Učitelka Boudalová komentovala: *„My potom vlastně i s učitelkama jsme se třeba nějaký nový hry naučily nebo něco, něco takovýho.“* Nejstarší respondentka, učitelka Jindrová, zmínila, že se dospělí díky parlamentu naučili, že diskutovat s dětmi je lepší než jim jen nařizovat: *„Člověk dřív byl vychováván k tomu, že děti mají poslouchat, a že teda dospělý má vždycky pravdu. A teď vlastně to mělo být, že se má i ty, ty děti vyslechnout, samozřejmě diskutovat s nimi na nějaké úrovni, že jo. I teda oni, že by měli vědět, že ta diskuze musí někam k něčemu vést, že nesmí být vulgární, že jo, že nesmí být hrubí, že teda musí vědět, jak tu diskusi vést. Takže tohle to právě se tam taky učili, jo a my vlastně taky, jo. Takže pak ta spolupráce samozřejmě na té úrovni může být daleko vyšší, než když to je z hlediska: musíš, buď ticho, dělej, uděláš tohle to a šmytec.“*

Vedle toho učitelé zmínili také to, že jim žáci z parlamentu v jistých situacích pomáhají v jejich práci. Učitelka Boudalová komentovala: *„Oni spíš pomáhají. Oni*

i nám třeba natiskli placky, když bylo ted'ka pasování prvňáků. Placky máme vždycky, když je spaní ve škole. Takže opravdu jako z mé strany mně pomáhají. Jako já nemám s tím žádný problém. Mě to neomezuje.“ Učitelka Jindrová komentovala, že žáci z parlamentu někdy pomáhají třídnímu učiteli řešit například i kázeňské problémy: *„Třeba jak se chová támhle ten, támhle ten, jestli pomoci, jestli právě to můžou řešit i přes parlament, že si ho tam třeba vezmou a promluví s ním jako děti.“*

V neposlední řadě se objevila i spokojenost s tím, že projekty žákovského parlamentu dávají učitelům příležitost ukázat se před žáky v jiném světle. Slovy učitelky Ibsenové: *„I nakonec zjistí, že se s náma třeba dá i mluvit úplně jinak než jako takhle za dveřma ve třídě. Že jsme i docela normální lidi někdy.“* Dobrému jménu parlamentu mezi učitelé napomáhá i to, že do školy jezdí na exkurze učitelé z jiných škol a práci jejich parlamentu se inspirují.

V případě třídnických hodin učitelé po počátečním odporu nakonec kvitovali zejména to, že zde mají prostor na řešení třídnických záležitostí a nemusí jim věnovat čas z výuky. Ředitelka Formanová popisovala proměnu postoje pedagogů k třídnickým hodinám následovně: *„Dřív je vůbec nechtěli. (...) A teď, (...) když někam přijdeme, tak se tím chlubí, že máme třídnický hodiny, a jak to úžasně funguje. Ale my nemáme klasickou pětáctyřicetiminutovku, ale máme ji jenom dvacet minut, a jim to připadá, sice jsou každý týden, ale připadá jim to krátký.“* Učitelka Hejduková pak kvitovala, že je zde prostor na to, mluvit s dětmi o tom, co je a co není dobré: *„Určitě ty děti to potřebují. Tady to jako, ty vztahy, tady to utužovat, hry, a tu spolupráci a tam, protože mezi lidma je hodně zla, že jo. Děti to přejímají, a to právě potřebují.“*

Participaci ve výuce zmínila jen menšina respondentů. Zástupce ředitelky Dvořák kvitoval, že žáci ve výuce *„můžou být kreativní například (...), nemají jasnou šablonu, podle který to musejí udělat, ale můžou, můžou si to dělat podle sebe (...), můžou ovlivňovat to, jakým způsobem se něco dozvědí, něco naučí“*, což vnímá jako velký přínos. K výuce však nic dalšího nezaznělo a zdá se, že participace v rámci výuky není pro pedagogy příliš aktuální téma.

Nejčastěji však učitelé oceňovali právě to, že se díky participaci žáci něco učí. Nejvíce zaznívalo, že rozvíjejí své komunikační schopnosti. Trénují schopnost něco samostatně prezentovat před kolektivem, dát najevo své názory slušnou formou,

předávat informace, naslouchat druhým, moderovat diskusi. Slovy učitelky Cibulkové: „*Já si asi sama sebe neumím představit v takovýhle situaci, když jsem já byla v jejich věku, že bych se někde s někým scházela, pak přišla do třídy a teď jim to tam odprezentovala.*“ Je však patrné, že tuto dovednost se učili postupně, jak popsala učitelka Jindrová: „*[Přenášet informace z parlamentu do tříd] museli z počátku hodně i třídní učitelé. A teď je to hlavně u těch velkých dětí paráda, že když jsou šikovný, tak učitel je tam vlastně jenom takovej pozorovatel.*“ Učitelé přitom nepochybují o tom, že tyto dovednosti žáci uplatní i jinde. Například učitelka Jindrová popsala svou zkušenost s jedním bývalým žákem: „*Ten Matěj určitě, věřím, že i na střední škole, mně říkal, že mají něco podobného, tak že určitě bude třeba schopný potom i v politice něco udělat, anebo v nějakém tom kolektivu že bude mít určitě slovo.*“

Několikrát z úst učitelů zaznělo, že demokracie je dnes až příliš. Není tím však míněno, že by uvítali návrat k předchozímu režimu. Zažívají však, že někteří žáci i rodiče přestali uznávat jejich autoritu a není možné s nimi vést diskusi. Rodiče mají na učitele jisté nároky, na problémy si stěžují, avšak nejsou ochotni převzít odpovědnost za jejich řešení a očekávají veškerou iniciativu od pedagogů. U žáků někteří učitelé obdivovali, že se nebojí projevit vlastní názor, jako se jakožto děti báli nebo styděli oni sami, ale jedním dechem dodávají, že je toho někdy až moc a s dětmi není řeč.

Vedle komunikačních dovedností zde žáci formují schopnost přijímat odpovědnost a být samostatní. Zástupkyně Gábnerová popsala: „*Naučí se nějakou zodpovědnost, že jo. Když už prostě něco rozjedou, tak zkouší, jestli to je reálný, jestli to dotáhnou do konce, jestli to zrealizují, no a i vlastně to, že se dostanou někam prostě jako na jednání třeba s někým, třeba někde, myslím si, že je to taky fajn.*“

Zaznělo i to, že se žáci učí samostatně organizovat projekty. Ředitelka Formanová například s pousmáním zmínila, že s koordinátorkou dohodly, aby žáci chodili konzultovat své záměry přímo do ředitelny, místo aby tyto byly tlumočeny koordinátorkou parlamentu. Děti tak musí umět odpovědět na otázky, jak chtějí projekt uskutečnit, kde na něj mohou sehnat prostředky a podobně. Vedle toho se podle učitelů učí žáci spolupracovat a být přínosnými pro druhé a v neposlední řadě mají příležitost zažít, jak probíhají volby.

Jak je patrné z výše uvedeného, učitelé nezpochybňují smysluplnost činnosti dětí, přesto jim ale nevyhovují některé otázky s participací nutně spojené. Jako vysloveně náročná se v této škole ukázala situace, kdy mají učitelé pracovat s věkově smíšenou skupinou. Koordinátorka parlamentu Endrisová popsala situaci následovně: *„Letošní projektové den, tak bylo to tedy nejenom, že s téma dětma vyrazí na tu exkurzi, ale předtím jsme měli ještě další tři vyučovací hodiny, kdy se ten učitel musel připravovat jiným způsobem, než je zvyklej. To znamená, musel pracovat s jinejma dětma. (...) Někteří druhostupňoví učitelé mají noční můru z malých dětí. A obráceně, pubertální chování, výměnu názorů, to, že jakoby když mám svoje ovečky, který mám čtyři hodiny denně, tak jsou zvyklý na to, že něco funguje, a já jako prvostupňový učitel nejsem nastaven do žádnéjch stresovejch situací, kdy bych musel konfrontovat s dítětem, který je 14ti letý, 15ti letý. Tak tohleto bych řekla, že je pro některý nezkousnutelná situace.“* Tuto otázku přitom neřeší jen učitelé, kteří participaci vnímají jako méně důležitou, ale i učitelé, kteří parlament vysloveně podporují, jak dále popsala Endrisová: *„Třeba Adél¹¹¹, ta, co nám [při setkáních koordinátorů parlamentů z různých škol] dělá to občerstvení vždycky, tak třeba mi říkala, že má strašnej strach z toho, že jí přijdou malý děti, že to prostě s nima neumí, že se toho bojí.“* I přes počáteční obavy však často učitelé výsledek projektu nakonec ocení, jak uvedla učitelka Boudalová: *„Na začátku, když se to zadá, ten úkol, třeba tady ten společný projekt, tak všichni, že jo: ‘Jéé, to je hrozný, to je opruz prostě, jako, muset tam mít namíchaný ty děti.’ Ale pak fakt, když se to dotáhne, tak je to strašně hezká akce. A myslím si, že vždycky na to můžeme být pyšný.“*

Učitele pak celkově znervózňují situace, kdy přesně nevědí, co se od nich čeká, jak s žáky při projektu parlamentu pracovat. Slovy učitelky Adlerové: *„Některý že nejsou třeba kreativní, takže to nevymyslí, aby to bylo zajímavý, a nechtějí se pouštět do nových věcí.“* Důležité proto je, že pedagogové od koordinátorky parlamentu dostávají při celoškolních akcích podporu a práce na projektu je pro ně metodicky dobře připravená. Učitelka Jindrová na otázku, čím to je, že se náhled pedagogů na parlament proměnil, popsala, že je to *„samozřejmě určitě tou paní učitelkou, která to*

¹¹¹ Křestní jméno bylo v citaci změněno.

dělá. Protože ta už teď vlastně je v tom kovaná, takže už ví, kolik času, co a jak udělat. (...) Když se jdeme zeptat, všechno poradí.“ V minulosti tomu však tak nebylo, první celoškolské projekty parlamentu byly podle mnohých připravovány hekticky, v důsledku čehož učitelé nevěděli, co a jak mají udělat, což významně přispívalo k jejich nervozitě a odporu vůči této iniciativě.

Odražující může práce na celoškolském projektu být také z toho důvodu, že realizace projektu zabere učiteli v daný den více času než samotná výuka, jak popsala učitelka Gábnerová: *„Když má žákovský parlament projekt, tak my musíme samozřejmě taky spolupracovat, že jo, takže, leckdo by mohl říct... Neříkám, že řekne. Říkám, leckdo by mohl říct, že radši bude sedět čtyři hodiny ve třídě a odučí si čtyři hodiny než být prostě šest hodin někde s bandou dvaceti dětí napříč školou.“*

Vedle toho, že celoškolské projekty žákovského parlamentu někdy vyžadují od učitelů jejich aktivní zapojení a speciální přípravu, jsou pro některé učitele problémové ještě z toho důvodu, že kvůli nim odpadá výuka. Učitelka Boudalová popsala, že některým kolegům vadí to, že jim *„to zasahuje do výuky. To jim vadí, že prostě je moc, moc těch akcí, že nestíhají teda učit“*. Množství akcí se pak už netýká jen parlamentu, ale všech dalších školou organizovaných aktivit, jak vysvětlila koordinátorka parlamentu Endrisová: *„Některý preferují to, že potřebují víc hodin, jakoby se učit, protože když děti jezdí na různé exkurze, výjezdy, školy v přírodě, tak přicházejí o tu, o ten první balíček svůj [tj. výuku].“* Tento názor přitom nemají jen pedagogové, kteří by participaci nebyli nakloněni, ale i učitelé, kteří ji vnímají jako smysluplnou. Například učitelka Cibulková popsala zkušenost s výše uvedeným celoškolským projektem, kde bylo třeba se smíšenou skupinou pracovat před samotným projektovým dnem i po něm. Protože z exkurzí měly vzniknout výstavní panely, bylo třeba se s žáky ještě následně sejit: *„Kdy se tomu budeme věnovat a tam už právě pak byl ten zádrhel, že mně to bere můj čas z hodiny na úkor toho, já jsem chtěla teď dělat matiku, a musím ještě zase se sejit s těma dětma.“*

Fakt, že parlamentní projekty berou třídě čas na úkor výuky, vadí i prvostupňové pedagožce Hejdukové. Současně je pro ni samozřejmé, že vymezí čas v jakékoli hodině, když potřebuje s dětmi řešit nějakou problematickou situaci: *„Když jsou nějaké problémy, tak my to řešíme samozřejmě hned a najdeme hned tady na ty vztahy*

a tady to, no, vysvětlíme.“ Na celoškolních projektech jí tak nevyhovuje zejména to, že podle ní nejsou pro nejmladší žáky přizpůsobené a pro děti je to do velké míry ztracený čas. Jak dále popsala: *„Když se dělal školní projekt „olympiáda“ nebo něco. Tady ty děti neví, co je země. Nemají pojem, co je Praha, republika vůbec. Takže ono to, ono je to pro ně těžký. Ono je to dělaný spíš pro ty větší děti. No a ty velký si to vymysleli. A my s těma malýma se tam plácáme.*“ Pedagožce přitom nevádí tematické zaměření projektů, jako spíše konkrétní podoby práce s žáky, jak dále komentovala: *„Pro nás jsou to témata, třeba ten projekt o městě¹¹² by byl dobřej, kdybych si ho mohla udělat sama s těma druháčkama. Ale protože jsem musela plnit... Oni tomu nerozuměli. Bylo tam hrozně moc pojmů, takže oni z toho tak jakoby moc neměli. (...) A když jsme něco potom měli udělat a ty druháci, třetíci seděli, že jo. A ti devátáci, osmáci to dělali, no. Měli třeba zážitek z pekárny, když jsme byli v pekárně nebo něco, ale to si můžu udělat sama. (...) Od té třetí třídy bych to skloubila, ale ti prvňáci, druháci potřebujou úplně něco jiného. Tam potřebujou víc hry, ty nevydrží výklad čtvrt hodiny.*“ Práce ve věkově smíšených skupinách přitom zpravidla vede starší děti k tomu, že se o mladší začnou starat, program jim zpřístupňovat a všemožně jim pomáhat, jako to můžeme pozorovat na některých dětských táborech nebo na prožitkových kurzech pro žákovské parlamenty, kde jsou různě staré děti rozděleny do menších věkově různorodých skupin a starší jsou si vědomi toho, že péče o mladší je v jejich rukou, nikoli výhradně v rukou vedoucího. Takové podmínky však pravděpodobně nelze vytvořit v krátkém čase, jaký celodenní školní projekt poskytuje, neboť je mimo jiné třeba, aby si žáci mezi sebou vytvořili přátelské vztahy a pochopili, jak mohou být malým dětem oporou.

Učitelka Hejduková tak celoškolní projekty vidí jako něco, co ji zbytečně svazuje: *„Když si dělám projekty svoje, tak dopadnou vždycky líp, než když mě do toho někdo nutí. (...) Dneska jedeme do ZOO, tak jsem mluvila o zvířátkách, o zoologický zahradě. Dělali jsme projekt Rodina. Dělali jsme, to děláme vždycky teda, podzimní vaření, a takový (a to nebylo jako vaření z jídla, to bylo prostě barvy a takovýhle různý ty). Ale my to máme, ten projekt je třeba na čtyři dny, takže vlastně normálně v té době vám*

¹¹² Projekt se jmenoval stejně jako město, ve kterém škola sídlí. Z důvodu zachování anonymity školy byl název města z citace odstraněn.

probíhají normální předměty, ale máte to trochu laděný do toho.“ V tomto případě je otázkou, co učitelé vnímají pod pojmem projekt. Podstatou projektů žákovského parlamentu je, aby žáci vymysleli něco, co samostatně zorganizují. Naopak podstatou třídních projektů učitelky Hejdukové je spíše to, aby výuka žáky bavila. Nejde zde však o to, aby žáci nějak ovlivnili program vyučování, a s definicí participace se tak tyto třídní projekty neslučují. Iniciativu ze strany nejmladších žáků však učitelka nepozoruje ani v případě celoškolních projektů žákovského parlamentu. Je tedy pochopitelné, že v těchto projektech nevidí žádný přínos. Zdá se však, že ve škole by bylo vhodné vést diskusi o tom, jakým způsobem realizovat participaci nejmladších žáků, aby se o participaci skutečně jednalo.

Jinou situaci představují třídnické hodiny, které podle Gábnerové prvostupňoví učitelé taktéž zpočátku odmítali: *„Jasně, že byl zase problém, prvňáci že jo, že je to na ně dlouhý a tak. Ale já jsem nebyla až tak moc odpůrcem, protože děti, není to zase úplně správná náplň třídnické hodiny, oni mají strašnou potřebu povídat, oni mají potřebu sdělit, co zažili za ten víkend, a já jsem vždycky přišla o první hodinu vyučovací pondělní, protože jsme jí prostě propovídali tímhle tím způsobem. Takže mně tohleto vyhovovalo, protože je to jenom pětadvacet minut, takže je prostě... Oni se, i se učí. Děti se na tom učí strašně moc věcí.“* I učitelkám těch nejmladších žáků však vyhovuje, že se díky participaci jejich žáci učí vyjadřovat se k různým otázkám. Jak komentovala opět pedagožka Hejduková: *„A ti [tj. zástupci parlamentu] to potom přednáší tý třídě. A ta třída by měla teda něco sledovat, jakou výzdobu by chtěla, jak by chtěla vyzdobit tuhle chodbu a takovýhle volovinky, jo. Už i ty malí prostě, aby vyjádřili nějaký názor svůj, co by chtěli.“* Zejména je pak ráda za to, že práce v parlamentu je nejmenším dětem přizpůsobena a koordinátorka s nimi pracuje tak, aby je to bavilo. Takto Hejduková komentovala proměnu práce parlamentu: *„A potom vidím, že se změnil i vlastně přístup k malým dětem (...) Ona [tj. koordinátorka parlamentu] už tam má skupiny. Dřív byl jeden parlament a teďka je pro vyšší stupeň a pro nižší.“*

Zdá se, že v některých případech je odmítání různých forem participace založeno na praktických překážkách jejich realizace (nemožnost přizpůsobit program pro děti v rozmezí 6 – 15 let v rámci celoškolního projektu), a učitelé jí začnou být nakloněni v momentech, kdy vidí, že i nejmladším žákům je umožněno se plnohodnotně zapojit

a že jim taková práce k něčemu je. Někdy jde však spíše o zvyk a obavu z něčeho nového a nevyzkoušeného (jako v případě třídnických hodin, které nakonec oceňují i prvostupňoví kantoři).

Zajímavý byl ještě poukaz některých pedagožek, které jsou participaci jednoznačně nakloněné, na to, že děti jsou v dnešní době někdy až příliš dravé. Zástupkyně pro první stupeň Cibulková na dotaz, zda se nějak proměnily možnosti žáků vyjadřovat své názory, odpověděla: *„Nebylo tomu vždycky, jo, protože tím, že člověk přišel po škole vlastně mladý, plný elánu a tu volnost se tady docela těm dětem snažil dávat, tak to si pamatuju, že jsem kolikrát byla mezi kolegyněmi trošku za exota. (...) Takže ta demokracie tolik nebyla no, ale někdy, teď zase narážíme na to, jestli tý demokracie někdy není až příliš. (...) Některý děti mají v sobě takovou tu přirozenou dravost, která asi teď je potřeba, takže pak se snažejí jakoby až moc někdy ty své názory prosadit, i když to pak není vhodný třeba.“* Podobně učitelka s dlouholetou praxí Ibsenová popsala, že dříve děti nesměly říct nic, dnes ano a někdy je to až moc: *„Jakože děti, které nemohly vůbec nic, jenom prostě sklapni, buď zticha a pracuj. Tak ty doby, že to všechno bylo striktní, to je pryč. Ono se to postupně, že jo, se to tak jako povolilo, uvolnilo. Ale nesmí se to uvolnit úplně moc.“*

Překvapivě jen jedna pedagožka poukázala na to, že se jí nelíbí situace, ke které s největší pravděpodobností do jisté míry dochází v každém žákovském parlamentu, a sice že do něj docházejí i žáci, kteří zde moc nepracují. Učitelka Jindrová popsala situaci takto: *„Protože vlastně se tam víceméně někteří, si myslím i do dneška vezou. Jo, že ne úplně všichni, i když vím, že paní učitelka je motivuje, ale když někdo není komunikativní, a o tom to tam hodně je, tak zkrátka tam bude sedět a bude koukat, něco nalepí, něco udělá, ale o tom to není, že jo, ten žákovskej parlament.“*

SHRNUTÍ

Všichni respondenti vnímají participaci jako celkově přínosnou a dohromady ve spojení s touto činností jmenovali výrazně více pozitiv než negativ. Nejvíce se přitom vyjadřovali k žákovskému parlamentu, na kterém nejčastěji oceňovali kvalitu projektů. Líbila se jim jak jejich témata, tak způsob jejich realizace. Projekty jsou dobře zorganizované a děti usilovně pracují. Žáci se věnují projektům, které zvyšují

kvalitu života ve škole (zlepšují prostředí školy, propojují školu jako celek, posilují dobré vztahy jak mezi žáky, tak i mezi žáky a učiteli), nebo které sahají za hranice školy a svou reprezentativností pomáhají utvářet dobré jméno školy. Vedle toho někteří učitelé vyjádřili, že je samotné bavilo se jich účastnit. Velmi často také uváděli, že se díky participaci se žáci něco podstatného učí (komunikovat, organizovat, spolupracovat, být samostatní a odpovědní a další). Na další formě participace, třídnických hodinách pak oceňovali zejména to, že díky nim nemusí na třídnické záležitosti vyčleňovat čas z výuky.

Právě rušení výuky na úkor různých celoškolských aktivit, včetně celoškolských projektů žákovského parlamentu pak naopak hodnotili jako negativum, které je s participací spojeno. Přestože učitelé na participaci velké množství věcí oceňovali, neshodovali se kvůli tomu na míře, ve které má participace probíhat. Vedle toho je pro učitele náročné, pokud realizace parlamentního projektu vyžaduje nějakou jejich iniciativu. Nejproblematictější se jeví situace, kdy mají pracovat s věkově smíšenou skupinou, neboť žáci prvního a druhého stupně vyžadují od učitele jiný způsob komunikace. Učitelům přitom pomáhá, že projekty jsou ze strany koordinátorky parlamentu dobře metodicky připravené a učitelé od ní získají podporu, pokud nevědí, jak s žáky v rámci projektu pracovat. Přesto se však stává, že při úvodním představení plánovaného projektu jsou učitelé rozladěni a slovy učitelky Cibulkové „remcají“. Vzhledem k tomu, že učitelé žákovské projekty oceňují, nemají pravděpodobně prvotní negativní reakce pedagogického sboru představovat důvod od těchto aktivit ustupovat.

3. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO PODLE UČITELŮ FORMOVALO JEJICH POSTOJ K PARTICIPACI ŽÁKŮ?

Zdá se, že největší vliv na to, jak učitelé přistupují k participaci ve své škole, měly dva faktory. Jednak učitelé zmiňovali, že roli hraje jejich osobnostní nastavení a osobní životní zkušenosti, jednak uváděli jako určující zkušenosti, které s participací mají přímo na půdě své školy. Nejprve se podíváme na to, jak učitelé popisovali své osobní životní zkušenosti, následně se zaměříme na jejich zkušenosti s participací ve škole.

Několik pedagožek zmínilo, že respektující přístup k dětem, který participace vyžaduje, mají díky svému vychování z rodiny. Učitelka Cibulková pak uvedla jako určující zkušenost s kolektivním sportem: *„Já si myslím, že to fakt asi vychází z toho sportu, že člověk opravdu, já nevím, od deseti let jsem dělala kolektivní sporty. (...) A ten kolektiv spolu komunikovat musí, musí spolupracovat, že ten člověk asi nějak v sobě přirozeně má. Takže jsem takhle i předstupovala před ty děti. Samozřejmě, že byly dohodnutý pravidla. Jako, já jsem já pořád, jsem tady ten člověk, kterej to tady nějakým způsobem vede. Ale pokud vy máte něco a chcete to dělat nějak jinak, tak se můžeme domluvit.“* Zástupce ředitelky pro druhý stupeň Dvořák pak hovořil o tom, že jej mohlo ovlivnit, že původně pracoval jako vychovatel, kde podle jeho slov: *„není až taková autoritativnost. (...) Funguje to na nějaký bázi spolupráce. Tak to jsem si přenesl velmi možná i do té školy, (...) ten vstřícněj vztah k dětem a znát jejich problémy, radosti a využívat to v hodinách, kdy můžu bejt... Kdy oni jsou ty hlavní herci a vy možná nějaký režisér, který jenom upravuje to, co jakoby je špatně, nebo by mohlo bejt jinak.“* Ředitelka Formanová pak uvedla, že dětem chce jakožto ředitelka naslouchat také proto, že kdysi jakožto učitelka v této otázce zažívala bezmoc: *„Já jsem měla docela takový bezvadný děti. A hodně toho chtěli jako sami zvládnout. Ale potřebovali k tomu toho dospěláka, protože to bylo většinou na prvním stupni. A vždycky přišli s něčím, s nějakým nápadem (nám to připadalo úžasný) a říkám: 'Tak a teď to musíme jít někam vybojovat,' a ono to nešlo. A já když jsem se ocitla potom na té druhý straně, tak jsem prostě věděla, že takovýhle věci by se měly podporovat.“*

Zástupce ředitelky Dvořák pak popsal, že nedůvěru k parlamentu mělo dříve víc učitelů. Jejich názor se však proměnil na základě výsledků, které práce dětí měla. Dostáváme se tak k druhému faktoru, a sice zkušenostem, které učitelé zažili ve své škole. Významný vliv má, pokud učitelé vnímají, že participace je pro žáky smysluplná a něco jim přináší. Většina respondentů totiž hovořila o tom, že na jejich práci je mimo jiné těší, když se děti s jejich pomocí něco nového naučí, někam se posunou. Týmž úhlem pohledu pak hodnotí i práci parlamentu. Učitelka Jindrová v tomto duchu komentovala: *„Teď ty poslední roky, už mě to ani nějak moc nevadilo, že o to vyučování přijdu. Že přece jenom jsem věděla, že těm dětem to něco dá. Ale když se začalo, tak já se přiznám, že mně to doopravdy moc a moc a moc zlobilo. Že jsem v tom napřed neviděla žádnéj plus, (...) ten smysl to nedávalo a tím pádem ta ztráta toho času,*

co by se věnovalo něčemu jinému...“ Podobně učitelka Hejduková: „Já jsem třeba pro ten parlament ze začátku vůbec nebyla. Říkám: 'pane bože, vždyť nic nedělají, jenom kecaj.' Ale teď jsem zjistila, že ty děti... Třeba jsou tam moji žáci, kteří byli v první, druhý třídě, a byly neprůbojný. (...) Ale najednou třeba z té jedny holčiny se vyvinula holka, která moderuje, (...) ta by [dřív] v životě nevystoupila, teď má svůj názor, dovede tady něco říct. A to se tam naučí teda.“

Respondenti dále hovořili o tom, že počáteční nedůvěru vůči činnosti žákovského parlamentu časem překonali díky tomu, že parlamentní akce jsou nyní dobře naplánované a kvalitně připravené, což z počátku neplatilo. Slovy učitelky Hejdukové: *„Na začátku, já jsem byla proti tomu mizení z výuky. Neustálý akce, který nebyly dotážený do konce. Bylo jich hodně, a protože se to nedotáhlo do konce, tak to, prostě to vyprchalo. (...) A postupně samozřejmě dostávaly se zkušenosti. (...) A teďka bych řekla, že to docela jede a že to těm dětem něco dá.“* Podobně učitelka Gábnerová komentovala, že vztah učitelů k parlamentu se zlepšil tím, že parlament začal lépe fungovat: *„Všeobecně, že se ten vztah k němu zlepšil. (...) Je to zkušenost, zjišťuje se, co se dá, Eva¹¹³ zjišťuje, co je úplně mimo, co třeba je nad rámec těch dětí.“*

Na otázku, zda se učitelé zpočátku neobávali toho, že žáci nebudou své svobody slova v parlamentu zneužívat, jak se učitelé často ve školách obávají, odpověděla učitelka Hejduková: *„Určitě tady byla nějaká nedůvěra k tomu, co oni si myslí. Oni nám budou tady to říkat. Ale záleží prostě na tom, jak jsou nastaveny ty mantinely, že jo, a to jako asi je i v těch pravidlech toho parlamentu, co může a co nemůže. (...) Nemůžu si stěžovat na ten parlament. Ty parlamentáři i jako pomáhají prvňákům třeba. Prošlo to počátečníma chybama, byly tam ty kiksy, a teďka už je to v takovém stavu, že kdykoliv se na ty parlamentáře obrátíte, potřebujete i něco, tak jsou ochotný. Ta paní učitelka dostala zkušenost a ví, na koho se obrátit, ty děti si otipne, co se jí tam hlásí, probere to.“* Učitelka Ibsenová pak vysloveně ocenila, že ji těší, že žáci z parlamentu umí přijít a slušně požádat o pomoc: *„To se mně líbí, pokud teda samozřejmě přijdou ve vši slušnosti, (...) přijdou s nějakým dotazníkem, s nějakou anketou, zeptat se. (...) Říkám, když můžu, pomůžu.“*

¹¹³ Jméno koordinátorky parlamentu bylo v citaci změněno.

Dále učitele přesvědčilo samotné tematické zaměření projektů. Jak bylo uvedeno v předchozí výzkumné otázce, líbí se jim, že se žáci věnují činnostem, které školu i její okolí pozitivně ovlivňují. Vedle toho jsou navíc akce reprezentativní. Učitelka Boudalová popsala, jak se proměnila ochota učitelů se na celoškolských projektech parlamentu podílet: *„Ale teďka už do toho jdeme, protože je to velkej projekt většinou. Projekt, který se prezentuje třeba na městě. (...) Učitele přesvědčuje to, že velké projekty mají dobré ohlasy veřejnosti.“* A dále uvedla i příležitost, kdy žáci prezentovali výsledky své práce v Senátu na setkání žákovských parlamentů z celé republiky: *„Možná to, jak byli v Praze a dostali (...) nějaký titul. (...) To byl takový ten největší moment, že vlastně to není jen hra, že to jako, že to je opravdu.“* Reprezentativní projekty přitom pedagogy na jedné straně s participací smiřují (oceňují jejich vliv na to, že žáci pomáhají budovat dobré jméno školy), na druhé straně však s sebou nesou jistá negativa, která je naopak odrazují (výše učitelé kritizovali, že museli s žáky dodělavat výstavní panely z jednoho projektu na úkor výuky, a také, že takové projekty nestojí pouze na aktivitě žáků).

Několik učitelů také zmínilo, že škole pomohly informace o fungování parlamentu, které přišly z prostředí vně školy. Učitelka Jindrová takto komentovala, že parlamentu pomohlo sdílení koordinátorky s dalšími koordinátory z jiných škol: *„Když pak se přidalo víc škol, protože z počátku to bylo hrozně málo škol v celé republice, tak že i ty školy vlastně když se daly potom dohromady, když se navštěvovaly, když se vyměňovaly ty zkušenosti, že jo, co bylo dobře, co bylo špatně, co by se dalo změnit.“* Vedle toho ocenila i školení pro celý pedagogický sbor, které ve škole proběhlo: *„Myslím, že jsme i tady k tomu jednou školení měli, (...) tak samozřejmě když to člověk ví i sám hodně, nejenom ten, kdo vám to má předávat, že jo, tak na to můžete reagovat líp. Líp se připravit, líp se na ty děti, trošičku motivovat, podchytit, aby jako se neofrňovaly nebo nezůstávaly doma.“* Stejně tak pedagožka Adlerová komentovala, že jí pomohla účast na prožitkovém kurzu pro parlamenty, kde přihlížela, jak děti pracují pod vedením externích lektorů.

Dvě věci však učitele v této škole od participace spíše odrazovaly. Obě přitom souvisejí s celoškolskými aktivitami a zdá se tak, že učitele nijak neruší participace o sobě, jako spíše to, co s sebou její realizace přirozeně nese. První z nich souvisí

s tím, jak se ve škole učitelé podílejí na činnosti žákovského parlamentu. Jednou ročně zde totiž parlament organizuje celodenní celoškolský projekt, kde jsou žáci z jednotlivých tříd rozděleni do věkově smíšených skupin, a každou skupinu vede jeden učitel. Zejména dříve se podle výpovědí některých kantorů stávalo, že projekty byly „šité horkou jehlou“ a učitelé tak nedostali dopředu včas jasné a přesné instrukce ohledně toho, jak mají se skupinou pracovat. To se však podařilo během několika let vyřešit tak, že koordinátorka parlamentu pedagogy informuje včas o smyslu a cílech projektu a ochotně jim poradí, co přesně mohou s žáky v průběhu daného dne dělat. Slovy učitelky Jindrové: *„Z počátku doopravdy jsem teda, se příznám, doopravdy nebyla nadšená, protože to bylo takový, všechno na poslední chvíli. (...) A když potom člověk z toho měl něco udělat, aby to i těm dětem dalo, tak i je to nebavilo. Ale když potom doopravdy do toho [koordinátorka parlamentu] vklouzla, že jo, věděla jak a co, všechno připravila, udělala. I když třeba pak odjížděla do školy v přírodě a my jsme tady měli něco dělat, takže to už bylo potom doopravdy fajn.“* Přes tuto podporu však u některých pedagogů přetrvává z této práce obava, neboť pro ně není komfortní pracovat s věkově smíšenou skupinou, jak bylo popsáno výše.

Druhá věc, která pedagogy od celoškolských akcí odrazuje, je fakt, že kvůli nim odpadá výuka. Učitelům přitom mnohdy nevadí, když musejí čas z výuky věnovat věcem, které vnímají jako důležité. Například učitelce Hejdukové nečiní problém vyčlenit čas z výuky na řešení jakýchkoli aktuálních třídních problémů. Nelíbí se jí však, když o výuku přichází v souvislosti s aktivitou, kterou vnímá jako ztrátu času. To se děje zejména v případě celoškolských projektů žákovského parlamentu, které nejsou programově přizpůsobené nejmladším žákům, jak bylo uvedeno výše. Vedle toho má také pocit, že celkově je podobných aktivit zařazeno příliš: *„Akcí máme hrozně moc. Ted'ko jsme měli den otevřených dveří, pasování prvňáčků, ted'ka bude akademie, no. Hrozně takovýhle ty věci.“* Zde se již nejedná výhradně o akce žákovského parlamentu, které v tomto směru tvoří menšinu. Z tohoto příkladu je patrné, že učitelům na participaci nevyhovuje zejména to, že jim narušuje výuku. Učitelé jsou mnohdy tlačeni do toho, aby stihli probrat jisté množství látky, a aktivity probíhající mimo výuku je mohou dostávat do časového presu. Z toho důvodu jim pak nejsou nakloněni, přestože jinak by je vnímali jako přínosné. Zdá se však, že pokud je učitel o přínosech participace bytostně přesvědčen, neodradí ho ani to, že je zahlcen prací, ani to, že

s žáky něco nestihne podle plánu, což by byl příklad koordinátorky parlamentu Endrisové i zástupce ředitelky Dvořáka.

Vedle toho nejsou podle zástupce ředitelky Dvořáka participaci nakloněni učitelé, kteří celkově odmítají inovativní metody výuky: *„Je to o tom, že jsou stále učitelé, kteří berou (...) vyučování: 'já předám látku, vy se jí naučíte, já ji ohodnotím.' (...) To znamená ne to, co oni sami, děti si můžou vytvořit, ale já vám tady něco řeknu, vy se to naučte (pokud něčemu nerozumíte, můžete se zeptat), budu to od vás chtít.“*

Zajímavá je otázka, zda učitele v jejich přístupu k participaci může ovlivňovat jejich osobní zkušenost s občanskou či politickou angažovaností. Někteří respondenti se různými způsoby občansky či politicky angažují (ředitelka Formanová je zastupitelkou města, její zástupce Dvořák je aktivní na poli sportovních asociací). Koordinátorka Endrisová je aktivní jako rodič v zájmových sdruženích, na angažovanost v aktivitách obce jí už však podle jejích slov nezbyvá čas, přestože by jí lákala. Většina respondentů se však vedle účasti u voleb občansky neangažuje (respondentky Adlerová, Boudalová, Gábnerová, Hejduková, Ibsenová a Jindrová). Velmi nakloněni jsou participaci všichni občansky aktivní učitelé. Jako přínosnou ji však vnímají i pedagožky, které se nijak výrazněji neangažují. Mezi nimi jsou pak rozdíly v tom, v jaké míře by měla ve škole probíhat. Nelze však říci, že by míra jejich angažovanosti nějak přesně korelovala s jejich názorem na četnost aktivit participujících dětí.

Mohlo by se zdát, že takový vliv má spíše věk pedagogů. Tři nejstarší pedagožky na participaci kritizují buď to, že je aktivit příliš, nebo jim zpočátku vadilo, že projekty probíhaly hekticky. Fakt, že kvůli celoškolním aktivitám parlamentu někdy není čas na výuku, případně to, že musejí pracovat s věkově smíšenou skupinou, však nevyhovuje ani mladším pedagožkám. Zdá se, že věk a samotná občanská angažovanost může do určité míry souviset s tím, zda by učitel sám participaci ve škole inicioval (profesně starší neangažované pedagožky byly původně proti zavedení participace), avšak určující v názoru pedagogů na participaci jsou spíše zkušenosti, které učitelé s participací ve škole nabyli. Klíčové je to, zda učitelé participaci zažívají jako smysluplnou a zda pozorují, že se díky ní žáci něco učí. Ani to však pro některé není argument pro to, aby probíhala na úkor výuky.

4. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

Na úrovni školního vzdělávacího plánu zmiňovali pedagogové většinou věci, které rozvoji participace napomáhají. V první řadě je v něm zaneseno vícero forem participace. Fakt, že ve škole funguje žákovský parlament, třídnické hodiny, ekotým a k vlastní aktivitě jsou vedeny i samostatné třídy, napomáhá zapojení většího množství dětí. Jak vzpomínala učitelka Hejduková: *„Dřív tady byla akorát doopravdy nějaká ta schránka, kam se mohlo psát, co kdo... Ta schránka důvěry tady byla. Nebyl tady parlament, nebyla tady ekoškola. Záleželo to všechno na učiteli, co udělá. (...) Já jsem začínala za hlubokého socialismu. To se nic nedělalo.“* Proměnu, která přišla zejména s parlamentem, potvrdily i další pedagožky. Například učitelka Boudalová, která do školy nastoupila až po převratu, komentovala, že před založením parlamentu si s dětmi povídala ve třídě a co se jim nelíbilo, řešili. S parlamentem ale přišla velká změna zejména v podobně akcí, které samostatně organizuje: *„To právě fakt tím parlamentem, protože když oni nastoupili, tak najednou vlastně sbírali ty informace po těch třídách a dávali to dohromady.“*

Jednotlivé formy participace pak podporují dobré fungování těch dalších a vytváří se mezi nimi synergie. Jak komentovala koordinátorka parlamentu Endrisová, třídnické hodiny jsou pro práci parlamentu klíčové: *“Mám děti, u kterých vím, že se jich učitelé pravidelně ptají na třídnický hodině. Takže ta třídnická hodina taky maximálně pomáhá jako cesta a prostor, kde by se to dalo, kde mají dělat projekt se třídou. Takže opravdu práce se třídou (...), tak to je úplně milionová hodina těch pět a dvacet minut v pondělí.“* Třídnické hodiny však mají smysl i nezávisle na existenci parlamentu, jak vyjádřila učitelka Adlerová: *„Možná mi to usnadňují třídnické hodiny, že prostě tam můžeme trénovat (...) na malých věcech. Že si můžou vybrat, co by chtěli, aby se začali zapojovat.“*

Vedle množství forem participace je důležitý také fakt, že do práce je zahrnuto více žáků a na práci mají dost času. Podle učitelky Jindrové je kvalita akcí parlamentu na tak vysoké úrovni právě proto, že je parlament organizován jako povinně volitelný předmět: *„... že jich je víc, takže právě na tom můžou se podílet z těch vyšších ročníků a připravit to doopravdy teda pečlivě, poctivě a přesně tedy na ten den.“* Dalším

pozitivem je podle ní také to, že práce s žáky začíná již na prvním stupni: *„Když ty děti v tom pracují od té druhé třídy, tak většinou potom si to vezmou i jako ten povinně volitelný předmět, protože už ví, co očekávat a do čeho se pustit.“*

Vliv na kvalitu participace má podle všeho také to, jaké vztahy mezi žáky panují. Učitelka Adlerová tak komentovala, že je to v její třídě nyní těžší, neboť do šestého ročníku přišli žáci z okolních malotřídních škol a kolektiv se výrazně proměnil. Právě za účelem stmelení kolektivu ve škole probíhají pravidelné adaptační pobyty šestých ročníků, což mimo jiné napomáhá také kvalitní participaci dětí. Tedy i v tomto ohledu školní vzdělávací plán participaci usnadňuje.

Někteří respondenti si však stěžovali na to, že participace nemůže probíhat v takové míře, jakou by si představovali, kvůli velkému množství učiva, které učitelé musejí s žáky probrat. Ředitelka Formanová uvedla: *„Participace dětí se velmi dobře dělá skrz projekty, skrz ty celoškolské. A ještě líp, když jsou ty skupiny namíchaný. To funguje úplně úžasně. My jsme vždycky překvapený, jak to funguje. A učitelé to taky kvitují. Ale na druhou stranu obrovské negativum, že jim to zabírá hrozně času z výuky, že je to na úkor a že zase nestihnou to, co my po nich chceme. A tak, kdyby se dalo dát každé měsíc tři dny na projekt celoškolský, to by byla bomba.“* Zástupce ředitelky Dvořák kritizoval, že jsou to zejména znalosti, co je od žáků vyžadováno na středních školách: *„Pokud tady používají něco, co se dokážou naučit aktivním učením, a umějí to používat v životě a já nevím, cokoliv, umějí s tím operovat, pracovat a přijdou na střední, kde po nich chtějí znalosti, tak si zase až tak úplně nemyslím, že tam je nějaká ta návaznost a že ty děti prostě tam přijdou vybavený těma znalostma, který po nich ty střední školy chtějí.“*

Ve stejném duchu posuzovala učitelka Endrisová zavedení plošného testování, které jí bere volnost ve výuce, neboť musí s žáky sledovat to, co se objevuje v testech. Objem učiva je sice otázkou školního vzdělávacího plánu, avšak škola se musí přizpůsobovat i okolnímu prostředí. Sestavit plán tak, aby odpovídal požadavkům, které jsou na školy kladeny, a současně umožňoval vyčlenit každý měsíc tři dny na celoškolský projekt, jak by si přála ředitelka, evidentně není snadno proveditelné. Ředitelka komentovala situaci následovně: *„Naše děti nejsou ve škole na to, aby do sebe cpaly encyklopedické znalosti. Tak je vedeme k těm klíčovým kompetencím, aby to uměly. Ale přesto my jsme od státu nuceni těm dětem dostat do hlavy to povinné penzum věcí. A to*

kdyby se rozvolnilo, tak by byla větší pohoda, i při tý výuce si s nima normálně popovídat, jo, pořád jenom se nedívat, jestli to a to jsme splnili.“¹¹⁴

Objem učiva vytváří na pedagogy tlak, a proto se jim pochopitelně nelíbí, že participace probíhá na úkor výuky, jak popsala například učitelka Boudalová: *„Někdy je to třeba v blbej čas, že člověku se to nehodí, že máme třeba hodně nový látky a člověk potřebuje tady sedět a fakt se učit, abychom to teda dali dohromady. Tak spíš asi tady to, že když je hodně učení nebo když je to v nevhodný čas.“* Současně komentovala, že to není nepřekročitelný problém: *„Vždycky jsme to nějak udělali. Tak je fakt, že třeba někdy je to na úkor čtení třeba nebo pracovky, ale zase na druhou stranu, ta pracovka se taky dělá v rámci toho projektu. Akorát to není zase, že jo, podle těch osnov. Takže prostě do plánu napíšeme to, co tam má být, a uděláme si projekt.“* Aby měl však učitel ochotu věnovat se participaci na úkor výuky, musí být jednoznačně přesvědčen o tom, že je to pro děti přínosné.

Učitelé se v souvislosti se školním vzdělávacím plánem nevyjadřovali jen k objemu učiva, ale i k dalším záležitostem, které musí v rámci výuky sledovat. Negativně tak zavedení rámcových vzdělávacích programů hodnotila zástupkyně ředitelky Cibulková. Práci jí komplikuje množství vzdělávacích výstupů, které musí vměstnat do každé hodiny. Ty se přitom již netýkají učiva jako spíše výchovných aspektů výuky, jak Cibulková komentovala: *„Člověk prostě musí v rámci tý hodiny plnit vícero výstupů, jo. Musí se zaměřovat na, já nevím, na multikulturní výchovu, na osobností vzdělávání, že jo, na, já nevím, environmentálka a tyhle ty všechny se pořád mají prolínat všem těmi věcmi. A když člověk opravdu by se měl zaměřit na to, co všechno má v tý hodině plnit, tak z tý hodiny de facto není nic.“* Pedagožka přitom nechce ve výuce sledovat pouze znalosti, chce dělat výuku zajímavou a všestranně přínosnou, což popsala jinde: *„...prostě fakt chci mít tu hodinu tak, jak já si představuju, aby to děti bavilo, abychom mohli projekt prostě rozpracovat úplně maximálně.“* V době, kdy výuka probíhala podle osnov, přitom cítila větší svobodu než po zavedení rámcových vzdělávacích programů, jak popsala dále: *„Mně přijde, že i když vlastně rámcový vzdělávací program teoreticky měl vést k tomu, že jak si to vy sestavíte a jak si to vy uděláte, jak to postavíte,*

¹¹⁴ Školu navštěvuje množství žáků ze sociálně slabých rodin, avšak nikoli výhradně tito žáci.

tak to bude, tak mně teď přijde jakoby víc zavazující, než když byly třeba klasický osnovy.“ Nutno podotknout, že rámcový vzdělávací program jako omezující nevnímají všichni pedagogové. Například učitelka Endrisová komentovala ve zcela opačném duchu, že výuka podle něj jí dává velkou svobodu: *„Třeba v češtině, kterou učím, musím splnit nějaký věci jako diktáty, musí být určitý počet a tak. Ale to, jak třeba učím literaturu, jak dělám nebo nedělám skupinovou práci, jak se k tomu dopracujeme, jestli to sami vymyslejí, jestli si to přečtou každé zvlášť, jestli jinak, to je čistě na mě.*“ Příklad učitelky Cibulkové přitom poukazuje na zajímavý problém. Pedagožka chce výchovné cíle sledovat, k čemuž rámcový vzdělávací program nabádá (například zařazení osobnostně sociální výchovy by mělo vést učitele k tomu, aby na diskusi s žáky vyčlenili v hodině určitý čas). Současně méně času na povídání s žáky učitelka spojuje právě s tímto dokumentem. Na rámcovém vzdělávacím programu jí tak pravděpodobně nevádí samotný fakt, že má ve výuce pracovat také s výchovnými cíli, nýbrž fakt, že jí předepsané cíle svazují, neboť berou učitelé svobodu pracovat s cíli, které sám momentálně vnímá jako aktuální a podstatné. Vedle toho kontrola těchto cílů představuje administrativní úkon, což je činnost, kterou učitelé většinou vnímají jako něco, co je odvádí od podstaty jejich práce.

Právě administrativní zátěž vnímají učitelé jako překážku své práce, a tedy nejen rozvoje participace, úplně nejčastěji. Učitelka Cibulková komentovala: *„Ta byrokracie, to si myslím, že je největší problém teď školství, že tohle to prostě strašně, strašně lidí ubíjí.*“ Řada učitelů zmínila, že rozsáhlou administrativní činností přináší jakákoli školní akce, kdy mají s žáky vyrazit mimo školu. Zástupce ředitelky Dvořák uvedl: *„Zajistit například bezpečnost na akci zahrnuje v sobě, já řeknu až deset papírů na jednu akci jednodenní. Na jednu exkurzi musíte vyplnit bezpečnosti na všechno: poučit děti, vypsát pověření, vypsát vůbec svolení s tou akcí, vyúčtování, lístečky pro rodiče, fyzická zdravotní způsobilost, posudky od lékaře, prostě šílenost. (...) Tohle všechno kvůli osmi hodinový exkurzi. To odradí spoustu lidí, dávat to neustále dohromady. (...) Ale rok co rok těch papírů je víc a víc.*“ Dvořák přitom vyjádřil pochopení, proč tomu tak je, a příčinu vnímá ve vnějším prostředí, nikoli ve škole samotné: *„Chápu, že ta škola prostě chce mít v pořádku všechny, všechny věci tak, aby nebyla napadnutelná, kdyby se cokoliv stalo. (...) Souvisí to s tou dobou, která je.*“ Dvořákovy závěry potvrzuje i komentář učitelky Ibsenové, která ve škole působí již 36 let: *„Na všechno povolení, že*

jo, dneska musí být. Když není, kdyby se nedej bože něco stalo... Protože já vím, že kdysi coby národkárka ke konci školního roku, tohle jsme měli probrány, venku bylo hezky, tak jsem sbalila děti, šli jsme na ohniště si opéct buřty. To už bych dneska neudělala. Že jednak každý musí mít povolení, jestli je schopen tam dojít, tam a zpátky. Potom si někde vyběhat u hasičů, že jo, jestli se může nebo nemůže dělat oheň.“

Vedle toho učitelé kritizovali, že je třeba evidovat velké množství různých údajů (například evidence pracovní doby v rámci projektů, počty žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, výstupy různých výchov, které jsou uvedené ve školním vzdělávacím plánu a další). Nepříjemné je pak také to, že některé věci musí zapisovat na více místech. Podle zástupkyně ředitelky Cibulkové pak někdy učitelé projekty s žáky sice dělají, ale nepíší je nikam, a když se jich zeptá, proč jí daný projekt nezapsali, odpovídají: *“Já jsem ti to tam nepsala schválně, protože já bych to pak musela mít ještě tady v tom a mně se to prostě dělat nechce.“*

Velkou administrativní agendu pak tvoří projekty, které škola musí realizovat kvůli nedostatku zdrojů z jiných prostředků. Situaci, kdy se navíc o výzvách k podání projektových žádostí školy dovídají na poslední chvíli, popsala ředitelka Formanová: *„Bohužel se to pořád nabaluje víc a víc. Na všechno žádosti, na všechno potvrzení. Nedostáváme tolik peněz, kolik bychom chtěli, takže musíme žádat v dotacích. Na všechno musí být projekty a to trvá hrozně moc dlouho. Sice mám spolupracovníky, ale musím tomu dát nakonec tu formu správnou, takže stejně mi to projde rukama... Teď jsem se třeba dozvěděla, že za čtrnáct dnů mám podávat projekt pro Agenturu pro sociální začleňování a na tom musí všechny subjekty spolupracovat, takže jsem jim dala týden na to. Dneska jsem jim to rozeslala e-mailem. No, a já pak budu mít týden čistého času, abych to zpracovala, a to budou nocovky. (...) Ale takhle nám to bylo i řečeno na kraji, když nám předávají rozpočet, že si prostě máme sehnat z vícero zdrojů peníze.“* Podobně hovořila o tzv. šablonách: *„Někdy si až říkáme, že to nemá cenu. My jsme třeba teď šablonu, tu poslední na čtenářskou gramotnost vůbec nešli. Já jsem oslovila učitele. Tentokrát to není vůbec honorováno, ta práce navíc pro učitele, za to nemají ani*

korunu. Ale musí vytvářet DUMy¹¹⁵ a musí se dělat výběrko na nákup učebnic a takový. Prostě jsme řekli, že vůbec nemáme sílu do toho jít.“

V souvislosti s administrativou hovořila učitelka Gábnerová také o tom, jak zažívá komunikaci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy: *„Pak vždycky přijde prostě, ministerstvo, že vymyslí nějakou inovaci a zase, naválí se to na nás. Protože to vydaj o prázdninách, tak první, já vždycky říkám, že v září by každá učitelka, teď už je to lepší, ale říkala jsem, že by potřebovala v září každá učitelka, že by užívala určitě sekretářku.“* Její práci však současně novinky ministerstva celkově neovlivňují: *„(...) postoj ministerstva, vždycky takové ty nápady jakože atestace a tohle a támhle to, no, tak to mě nechává naprosto klidnou. Jako se přiznám, že do toho se vůbec nehrnu, nemám chuť. Protože vždycky přijde projekt, třeba na tři, na čtyři roky, ale může se stát, že za tři roky to zase existovat nebude, protože už zase bude jiný ministr a bude to jinak. (...) To se řeší u stolu na ministerstvu.“* Uvedené naznačuje, že na jistou nekonceptnost ze strany ministerstva školství učitelé mohou reagovat tak, že vyžadované novoty sice vykazují dle nařízení, avšak jejich práci to reálně neovlivní.

Ředitelka Formanová tak popsala, jak nelehká je podle ní celkově práce učitele: *„Oni jsou hodně svázaný povinnostma, které musí během toho dne, učitel, který musí udělat. To je, to si nikdo zvenčí nedokáže představit, jo. Nejenom to, že se musí každé večer připravovat a opravovat a koncipovat tu výuku tak, aby zaujala všechny děti, aby je někam dotáhla. Do toho jsou svázaný dalšími, dalšími věcmi. Na všechno musí být potvrzení, na všechno musí být nějaký lejstro, pak mají dohledy.“* Nejvíce je přitom administrativou zatížena právě ředitelka školy, neboť se stará nejen o pedagogickou stránku školy (práci s žáky či pedagogickým týmem), ale také o další záležitosti.

Jednou z nich je péče o fyzické prostředí školy. To zahrnuje řadu dalších oblastí činnosti včetně například rekonstrukce budov. Zdá se, že i v této sféře se situace škol zhoršuje, jak Formanová komentovala: *„Začínali jsme, že se dělalo nějakých patnáct revizí. Co dneska děláme za neskutečný věci: přijde technik a podívá se a zeptá se mě na deset věcí v týhle místnosti, jestli máme platný revize.“* Rozsáhlou administrativu s sebou nesou také nákupy, které je třeba provádět formou veřejných zakázek. Slovy

¹¹⁵ Tj. digitální učební materiály.

ředitelky: „Mně vadí směrnice na zadávání veřejných zakázek. (...) Je to neskutečná byrokracie, a ještě zadávání do toho elektronického systému. (...) To je pro mě jako pedagoga a ne-technika hrozně zatěžující.“ Vysoce časově náročné je také například zajistit do třídy asistenta pedagoga. Složitý proces popsala ředitelka Formanová následovně: „Třeba v souvislosti s asistentem pedagoga, jak je novela školského zákona, tak vyšel metodický pokyn pro zřizování asistentka pedagoga. My už jsme ho tady s tou speciální pedagožkou studovaly. My jsme tomu na první přečtení vůbec nerozuměly. A pak jsme zjišťovaly, co všechno ten speciální pedagog, než se vůbec dá souhlas k tomu, aby to dítě mělo asistenta, musí udělat, jo. Musí do té třídy pozorovat to dítě, musí vést rozhovor s rodiči, musí vést rozhovor s učitelem, musí vést rozhovor s ředitelem, pak ještě znovu další kolečko. Teprve pak musí dát dobrozdání, že teda ano, tohle dítě. Pak teda ředitel musí zažádat kraj, že opravdu na tohleto dítě by mohlo dostat asistenta. Pak teda čeká se dva měsíce, jestli to kraj schválí. Pak se hledá asistent, který má kvalifikaci. A zase se pak dávají zprávy a tak. My jsme třeba dostali dotaci na placený místo speciálního pedagoga. Ta dotace je do června, nebo července. A až v lednu příštího roku budeme dávat závěrečnou zprávu (...), kde nejenom teda výkazy práce za půl roku chtějí, ale taky postupy, co s těma dětma dělala.“ Práci ředitelky tak Formanová popsala následovně: „To, co teď dělám, je hlavně administrativa. A to učení, na to zbývá strašně málo času, i na to plánování, a ten kontakt s těma dětma není.“

Velké množství administrativních úkonů má pro pedagogickou práci i pro realizaci participace několik důsledků. V první řadě mají učitelé méně času na to, aby se věnovali komunikaci s žáky, ředitelka má méně času i na práci s pedagogy. Dále školy musí vyjít s omezenými finančními prostředky, neboť ne vždy chtějí podstupovat složitý proces administrace tzv. šablon či projektů. Asi nejhorší je, že je nutnost něco evidovat odradí od realizace aktivity samotné. A nemusí to být pouze projekt s žáky. Učitelka Gábnerová komentovala, že zde spočíval jeden z důvodů, proč učitelé nechtěli dělat vzájemné hospitace: „No jasně, protože je k tomu zase papír, že jo, kterej musíte vyplnit a odevzdat no.“

Pozitivní zprávou je, že se podle některých pedagogů administrativní zátěž snižuje. Děje se tak z části díky elektronizaci. Slovy učitelky Gábnerové: „Je sakramenský rozdíl, než do 23 žákovských napíšete 'diktát tvrdé a měkké souhlásky', a k tomu ty

známky, než když to natukáte za dvacet vteřin do elektronický. V tom je třeba prostě pro mě obrovský zlepšení.“ Dalším důvodem je, že část práce v této škole přešla na jiné pracovníky, jak komentovala Gábnerová: „Mně přijde, že [dřív] jsme vypisovali nějaký tabulky pořád. Jakože počet žáků, počet žáků český národnosti a romský národnosti. Ted'ka tady to vím, že třeba dělají asistentky. (...) Oni jen přijdou, posbírají informace, ale nemusím to psát já.“

Celkově ale ředitelka školy komentovala, že učitelé mají práce hodně a jsou zahlcení. Koordinátorka parlamentu Endrisová pak hovořila o důsledcích této zahlcenosti: „Jako škola řešíme to, že toho máme hodně. Že lidi jsou dost unavený, že pak práci, kdy přijdeš a něco vymyslíš, tak už je to tolik nenadchne, protože jim to ubírá z toho balíčku času, kterej na to mají.“ Nešťastné je v tomto kontextu i to, že například práci pro parlament nemůže škola třídním učitelům nijak oficiálně zaplatit (například, když realizace školního projektu zabere učitelům více času, než by jim daný den zabrala výuka).

Učitelé však popsali i řadu faktorů, které jim ve škole v rozvoji participace naopak pomáhají. Jednou z těchto věcí je školení pro pedagogy. Vedení školy iniciuje školení na nové metody, pokud od učitelů vyžaduje jejich používání. Současně podpoří pedagogy v jejich vlastní iniciativě, pokud chtějí nějaký seminář absolvovat. Zástupce ředitelky Dvořák popisoval: „My jsme procházeli školením, ať už aktivních metod učení, ať už vlastně kritickýho myšlení, vším. A tak to byly takový ty první seznamovací kroky. A každej si z toho vzal to, co chtěl, to, co potřebuje.“ Přestože, slovy Dvořáka „jsme škola, která vedlejší prázdniny moc neuznává“, si nikdo z učitelů na možný přehršel školení nestěžoval.

Několik pedagogů zmínilo, že kvalitu parlamentu i jejich ochotu se na jeho akcích podílet podpořil fakt, že koordinátorka parlamentu je zkušená, díky čemuž dokáže žáky i učitele na akce připravit tak, aby vše dobře fungovalo. Učitelka Boudalová dále popisovala, že při realizaci celoškolských projektů potřebuje dostatek času na vlastní přípravu: „Tak asi nejdřív musím sama si to jako přežvýkat, abych věděla, co teda chceme dělat. Nebo ještě se doptat, když třeba mně to není tak úplně jasný. Aby teda jsme splnili to, co, to, co se očekává.“ Tohoto času má právě díky zkušenostem koordinátorky dostatek, neboť akce s dětmi plánuje dostatečně dopředu, aby stihla

kolegy informovat a podrobně instruovat, což se dříve nedělo a učitele mnohdy rozladilo, že se o plánovaném projektu dověděli na poslední chvíli.

Precizní přípravu koordinátorce umožňuje fakt, že pět hodin týdně z jejího úvazku je věnováno parlamentu jakožto volitelnému předmětu: „(...) *strašná výhoda, že je prostor se s těma dětma o tom bavit, ptát se jich, jak to mají, nemají, říct jim, co je potřeba udělat.*“ Vedle toho spolupracuje ještě se dvěma kolegyněmi, které se více starají o žáky na prvním stupni. Protože však má parlament v úvazku zanesen pouze ona (na prvním stupni není parlament organizován jako volitelný předmět, a tudíž kolegyně nemohou úvazek na práci parlamentu využít), většina práce zůstává stejně na ní.

Koordinátorce, učitelům i žákům pak pomáhá to, že některé akce (celoškolní projekt, školní jarmark) se konají již tradičně, neboť všichni mají alespoň trochu představu o tom, co je čeká. Slovy koordinátorky parlamentu jí pomáhá: „*Pokud je to nastavený tak, že ty lidi ví, že přijde jeden den, kdy já je intenzivně zaměstnám, a že to bude velkej projekt.*“

Velké projekty přitom představují pro realizaci participace pozitivum i negativum. Jak bylo vidět výše, zejména díky kvalitě a rozsahu projektů, které zasahují nejen do školy, ale oslovují širší veřejnost a slouží tak mimo jiné k prezentaci školy, začala řada učitelů brát žákovský parlament jako těleso, které dělá smysluplné věci. Učitele jednoduše kvalitní práce žáků přesvědčila. Líbí se jim také, že škola získává ocenění na celorepublikové soutěži žákovských parlamentů. Toho by nebylo, pokud by nebylo velkých projektů. Tyto projekty však současně participaci svým způsobem brzdí, neboť koordinátorka nemůže dovolit, aby projekty byly nekvalitní. Slovy koordinátorky Endrisové: „*Máme tak velkej parlament, tak některý věci, se změnily, že vlastně jsou PRko školy, takže jakoby nelze na těchle projektech nechat to, že jakoby ten projekt jako nebude.*“ S jejich realizací pak pomáhají i pedagogové. Učitelka Boudalová popisovala projekt, kdy žáci nejprve ve věkově smíšených skupinách navštívili různá místa ve městě a jeho okolí, a na základě tohoto zážitku vytvářeli o těchto místech výstavní panely: „*No, a samozřejmě, že to bylo tak: 'co uděláme a vymyslíme'. A teď oni tak nějak se k tomu moc neměli, no. Pak někdo občas jako se chytil. Pak teda jsme to začali dávat dohromady a je teda fakt, že ve finále třeba jsem tu poslední úpravu dělala*

já, protože bylo dost málo času na to.“ Situaci s velkými projekty však nevnímají jako problematickou všichni pedagogové. Jak bylo uvedeno výše, učitelé jsou spokojeni s tím, že žáci projekty připravují samostatně a že jsou koordinátorkou na tuto práci dobře připraveni. Celkově však situace, kdy žák ví, že učitel za něj práci dodělá, ve svém důsledku žáky k aktivitě a odpovědnosti nevede. Koordinátorka parlamentu Endrisová je si přitom tohoto rizika vědoma a cíleně nyní vytváří žákům prostor pracovat také na menších projektech, kde může nechat plnou odpovědnost na dětech: *„Mám potřebu udělat nějaký menší projekty, který by prostě nevyšly. A když by nevyšly, tak by prostě nebyly, ty děti by je neměly uskutečňeny.“* Jeden z takových projektů je popsán výše, kdy žáci z šestého ročníku organizovali tzv. „čepičkový den“ a na jeho realizaci zapomněli.

Předávání odpovědnosti pak podle koordinátorky znesnadňuje také samotná velikost žákovského parlamentu. Endrisová popsala problém tak, že ve velké skupině se odpovědnost rozplyne: *„My tady spolu něco naplánujeme, já jim řeknu: 'ano, ještě se k tomu vyjádří další ročník, ještě se k tomu vyjádří další ročník'. Tak oni mají pocit, že to je v pořádku, že ještě je někdo.“* Velikost parlamentu je pro realizaci participace současně také velkým přínosem, neboť umožňuje zapojení řádově většímu množství dětí, než by bylo možné zapojit v případě klasického parlamentu, kde jsou z každé třídy dva zástupci.

Pokud se podíváme celkově na to, co ve škole z hlediska struktury participaci podporuje a co jí spíše brání, vidíme jednoznačnou oporu ve školním vzdělávacím programu, který pro ni vytváří velké množství příležitostí (víceero forem participace, a to již na prvním stupni, žákovský parlament jako volitelný předmět nebo adaptační pobyty pro žáky šestých ročníků). Vedle toho škola učitelům vytváří poměrně dobré podmínky v podobě zajištění potřebného vzdělávání. Několik učitelů hovořilo o tom, že kvalitu participace ovlivňuje zejména fakt, že žákovský parlament vede zkušená koordinátorka. Překážky pak plynou spíše z externího prostředí, jako je rámcový vzdělávací program (požadavek na velké množství faktických znalostí), plošné testování znalostí žáků, jejichž výuka nenechává participaci potřebný prostor, nebo zahlcení učitelů i ředitelů administrativními úkony.

Klíčové však v otázce podpory participace nakonec však je, zda učitelé mají chuť ji podporovat, jak poukazuje vyjádření zástupkyně ředitelky Cibulkové. V průběhu rozhovoru hovořila o řadě záležitostí, které participaci komplikují, avšak na přímý dotaz ohledně toho, jaké překážky ve škole vnímá, odpověděla: *„Překážky nejsou, když člověk chce, tak si vždycky nějak tu cestu najde.“* Toto tvrzení poukazuje na to, že podmínky na úrovni struktury úspěšné zavádění participace pouze podněcují, avšak nemohou jej zajistit, neboť její kvalitní realizace v posledku závisí na tom, zda ji učitelé realizovat chtějí. Na to, jak je participace podporována z hlediska kultury školy se zaměříme v následující výzkumné otázce.

5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK JE ROZVÍJENÍ PARTICIPACE ŽÁKŮ PODPOROVÁNO NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

V této výzkumné otázce se soustředím na to, jaká ve škole převládá kultura a zejména pak, do jaké míry zde můžeme sledovat prvky tzv. kultury spolupráce. Ta totiž předznamenává, že ve škole bude zavádění inovací, a tedy i participace, probíhat lépe. Podíváme se jednak na to, jak učitelé hodnotí spolupráci ve škole, jednak na to, na čem skutečně spolupracují. Zaměříme se i na to, jaké zde vládou vztahy a zda jsou prochnuty vzájemnou důvěrou a otevřeností. Zjistíme, zda se názory pedagogů na směřování školy protínají s vizí vedení, a zda se k těmto otázkám mohou učitelé nějak efektivně vyjadřovat. Nakonec zmapujeme, jakými způsoby vedení školy rozvoji kultury spolupráce napomáhá.

JAK UČITELÉ HODNOTÍ SPOLUPRÁCI VE ŠKOLE

Učitelé spolupráci ve škole hodnotí většinou pozitivně. Jejich spokojenost se často odvíjela od toho, že si vzájemně vycházejí vstříc, pomáhají si a dokážou se domluvit. Učitelka Boudalová to popsala takto: *„Za mě třeba tady na prvním stupni bych dala klidně jedničku, protože spolupracujeme dobře. Kdykoliv za kýmkoliv přijdu, nemá problém mně odpovědět. Stejně tak zástupkyně, naše teda nadřízená. Stejně tak si myslím, že já prostě vždycky mám pro každého otevřený dveře.“*

Vedle toho vyjadřovali učitelé často spokojenost s tím, jak sdílejí různé materiály či poznatky ze školení. Opět slovy učitelky Boudalové: *„Nikdo si tady nesyslíme nic pro*

sebe. Nikdo není takovej, že by řekl: To je, to je moje práce, prostě já ti jí nedám. Takže si ty věci předáváme.“ Zástupkyně ředitelky pro první stupeň Cibulková uvedla, že si kolegyně pomáhají při tvorbě pracovních listů nebo písemek. Když jedna udělá skupinovou práci, která se jí osvědčí, tak to doporučí druhé. Díky tomu, že pedagožky prezentují aktivity třídy i na webových stránkách školy, dozvědí se o nich kolegyně, které se následně doptají, jak daná činnost probíhala.

Co se týče konkrétních podob spolupráce, uváděli učitelé, že spolupracují hlavně při příležitosti celoškolských akcí, jako je vánoční jarmark, projekty žákovského parlamentu, oslava výročí školy nebo stužkování žáků devátého ročníku. V rámci ročníků na prvním stupni se pedagožky s kolegyně domlouvají na tom, jaký projekt zařadí do výuky. Spolupráce probíhá také při společných akcích jednotlivých tříd. Příklad z prvního stupně uvedla učitelka Gábnerová, když popsala vzájemné čtení mezi třídami: *„Pátáci čtou prvňákům, pak čteme štafetovou pohádku, vždycky o ročník níž, takže pak zase na konci školního roku v červnu ty prvňáci jdou číst těm pátákům, aby ukázali, jak oni se za ten rok naučili číst.“*

Koordinátorka parlamentu Endrisová zmínila, že se pravidelně scházejí s kolegyněmi, které vedou parlament na prvním stupni. A učitelka Boudalová kvitovala to, že koordinátorka Endrisová jí pomohla se samostatnou akcí její třídy: *„No, mně třeba osobně pomohla paní učitelka z parlamentu, když jsme tady měli spaní ve škole. Tady s tou třídou jsem měla, protože tady jsme teda noví, tak jsme se chtěli poznat. Tak mně hodně pomohla, protože má plno dobrých nápadů, plno her. Takže nám to tak jakoby ochutila trošku to naše spaní, protože jsme pořádně nevěděli, jak to pojmout, takže to fakt bylo super.“* Spokojenost vyjádřila také s institucí uvádějícího učitele, kdy jí služebně starší kolegyně byla oporou: *„Ta fakt to se mnou prošla úplně celý a ta mně fakt hodně pomohla v tom začátku, ta byla super.“*

Učitelé také hovořili o tom, že na začátku školního roku na předmětových komisích společně vytvářejí plán akcí na rok. Ředitelka pak uvedla, že se na konci školního roku učitelé zapojují do tvorby SWOT analýzy za účelem hodnocení školy, několik kantorů pak také spolupracuje na tvorbě výroční zprávy, kterou ředitelka finalizuje.

V některých otázkách se zkušenosti pedagogů rozcházejí. Například učitelka Jindrová vyjádřila spokojenost s tím, že si kolegové vzájemně mohou otevřeně říct, když se jim

něco nelíbí: „Dovedeme si i říct, co se komu nelíbí, že, že to není takový nějaký: jedna paní povídala a já jsem se tohle dozvěděl.“ Učitelka Hejduková naopak kritizovala, že například v případě aktivit žakovského parlamentu si některé kolegyně z prvního stupně mezi sebou stěžují, ale otevřeně své výhrady na rozdíl od ní nevysloví: „Akorát mi vadí, to už jsem řekla, že reptaj a neřeknou to nahlas, když něco je. (...) Tak říkám: 'Jdi a řekni to tý Evě, že tady to ten parlament, to se nehodí pro ty děti.' Kolegové, ale už se to stačili naučit, už se učí.“ Současně Hejduková komentovala, že díky dobrému vztahu s koordinátorkou někdy působí jako prostředník: „(...) protože jsem vždycky byla já ten prostředník, protože to s Evou... Protože jsem s ní učila hodně ze začátku, takže k ní mám jinej vztah trošku a dovedu jí to říct.“ Zde učitelka poukázala na pravděpodobně klíčovou podmínku toho, aby učitelé mohli otevřeně vyjadřovat nesouhlas s druhým, a sice určitou míru osobního vztahu.

Kvalita osobních vztahů je podle všeho klíčovou podmínkou nejen toho, že si učitelé otevřeně řeknou, když se jim něco nelíbí, ale také toho, že budou na něčem konkrétním spolupracovat. Že spolupráce probíhá spíše tam, kde lidé navázali také přátelské vazby, uvedlo hned několik učitelů. Například zástupce ředitelky Dvořák spolupráci ve škole popsal takto: „Spolupráce, řekněme, že to je spolupráce určitých skupinek lidí, který mají k sobě blízko, a není to spolupráce jedny velký skupiny. Takže to je spolupráce, která je založena na přátelských vazbách.“ Podobně učitelka Adlerová na otázku, zda by dokázala zhodnotit kvalitu spolupráce ve škole, odpověděla: „Nedokázala, prostě je to jedinec od jedince. Když já chci něco dělat, tak prostě vím, za kým mám jít.“ Jsou tak kolegové, které oslovuje, když něco potřebuje, a každý podle ní: „má okruh jinejch přátel, kteří si dovolí za ním jít.“ Učitelka Endrisová toto tvrzení podpořila, když uvedla, že osobní vztahy ovlivňují i preference jednotlivých kolegů ohledně toho, s kým pojedou na školu v přírodě. Na akci jako je škola v přírodě, jsou učitelé intenzivně v kontaktu, a je proto pochopitelné, že každý preferuje vyjet s lidmi, se kterými si osobně rozumí.

Několik učitelů přitom referovalo o tom, že vztahy jsou na prvním stupni lepší než na druhém. Prvostupňová učitelka Hejduková se vyjádřila, že jsou: „velká rodina ta národka.“ Druhý stupeň je podle některých více roztráštěný, v některých případech zde kolují pomluvy. Několikrát zaznělo, že učitelé jaksi bojují o přízeň a chtějí být

vidění. Zástupce ředitelky Dvořák v tomto duchu popsal: *„Jsou období, kdy se blíží odměny a kdy se dělají úvazky na nový školní rok. Tam ta aktivita stoupá.“* Učitelka Endrisová vyjádřila hypotézu, že příčinou může být strach o ztrátu pracovního místa: *„Máme některý nekvalifikovaný. Ted' už to není možný, ted' si dělají kvalifikaci. Ale ty roky předtím vždycky hrozilo, že někdo půjde z kola ven, podle počtu žáků. Takže to s těma lidma udělá, asi stejně jako v každý jiný firmě, jestliže cejtějí, že někdo půjde z kola ven, tak se nám taková ta kuloární politika, jakože někdo chodil někam donášet a podobně, tak se nám trošku jako vždycky ke konci roku rozšiřovala.“* Přes popsané neduhy však většina učitelů vnímá spolupráci jako dobrou. Slovy učitelky Gábnerové: *„Já si myslím, že první stupeň funguje velice dobře. No a na druhém stupni, zase můj prvostupňový pohled, občas zřejmě nějaká žabomyší válka je. Ale když je potřeba, tak prostě taky spolupracujou. Já si myslím, že jo, že docela fungujem.“*

Podobně vnímá pedagogický tým také ředitelka školy. Pokud se podívá na svůj pedagogický tým z nadhledu, neduhy zde nejsou velké: *„My pořád tam vidíme ty nedostatky, že ještě pořád všichni netáhnou za jeden provaz a že někdo tamhle pomlouvá druhýho třeba a tak. A já už trošku dneska to taky vidím s odstupem a říkám jim: 'Nechte to být, tak to má být, takhle prostě fungujou vztahy ve skupině, no.' Ale zástupci by to viděli [jinak].“* A dále popsala zkušenost, která jí pomohla nahlédnout pedagogický tým ve srovnání s jinými školami v lepším světle: *„My jsme pilotovali kariérní řád třeba. A pilotovali jsme vedení školy. Takže jsem tam byla já a zástupci. A pilotovala nás jedna paní ředitelka z jinýho kraje. No, a ta sama přišla, něco jsme tady probírali a říkala: 'No, tak vy víte, že jste úplně jinde než ostatní.'“*

Většina učitelů hodnotí spolupráci jako velmi dobrou, protože učitelé si vzájemně vyjdou vstříc a sdílejí materiály i různé poznatky. Druhý stupeň byl přitom kantory hodnocen o něco hůř než první. Hlavním důvodem byly horší osobní vztahy. I zde však podle učitelů spolupráce nakonec funguje poměrně dobře. K celkovému zhodnocení kvality spolupráce se ještě vrátíme v závěru této kapitoly. O kultuře školy totiž vypovídají i další faktory, které postupně zmapujeme. První z nich se vztahuje k tomu, zda kantoři ve škole sdílejí vize o smyslu a směřování školy.

EXISTUJE ZDE SDÍLENÁ VIZE?

Otázka, zda učitelé sdílejí vize o směřování školy, mapuje to, zda zde převládá pocit společného úsilí a směřování k jednomu cíli, nebo jsou názory učitelů napříč školou spíše roztržité a každý zaměstnanec sleduje své individuální cíle. Sdílení vize je totiž rysem škol, kde převládá spolupracující kultura. Odpověď na uvedenou otázku tak vloží další dílek do skládačky vypovídající o celkové kultuře školy.

Podle školního vzdělávacího programu škola poskytuje všeobecné vzdělávání, přičemž klade důraz na výchovnou složku vyučování. Vzdělávací výsledky dokument pochopitelně neopomíjí, avšak není zde na ně kladen hlavní důraz. Akcentováno je pozitivní klima školy a dobré vztahy mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Žáci totiž pocházejí i ze sociálně slabých rodin, a škola tak usiluje o to, aby se děti mohly s případnými problémy obracet s důvěrou na učitele. Dokument tak vyzdvihuje potřebu celkového rozvoje osobnosti dítěte, škola má posilovat jeho tvořivost a aktivní přístup v učení, při řešení problémů i hledání profesního uplatnění.

Výpovědi většiny respondentů s takto nastolenou vizí souzněly, byť každý pedagog hovořil spíše o nějaké její části. Zástupkyně Cibulková hovořila zejména o vzdělávací složce, konkrétně o tom, že kvalitní vzdělávání pro ni neznamena výhradně dosahování vysokých akademických výsledků, nýbrž především takovou formou výuky, která žáky pro téma nadchne: *„My se prostě snažíme jít tou cestou co nejkvalitnějšího vzdělávání. Snažíme se opravdu, aby (...) ta výuka děti bavila. Na prvním stupni jsme za jedno, že nejdeme po nějakém výkonu a po věcech na rychlost, ale že opravdu se snažíme, aby to byla ta škola hrou. (...) Přijde mi, že někde na druhém stupni na to zapomínají, že ještě pořád jako dvanáct, třináct, že pořád to jsou děti, že ještě mají právo na to si hrát chvíli při výuce.“*

Někteří učitelé pak mluvili zejména o tom, že škola je otevřená všem, což znamená jednak to, že se nesespecializuje z hlediska zaměření, jednak to, že je otevřená žákům z různého prostředí. Zástupce ředitelky Dvořák popsal, že chtějí *„už od začátku být školou pro všechny, to znamená být školou, která není jednostranně zaměřená, ale školou, která prostě rozvíjí všestranný zájmy těch dětí, to znamená být školou, která míří na všechny možný směry.“* Učitelka Hejduková pak popsala, že škola je otevřená

žákům ze sociálně slabých rodin, což však neznamená, že by ji navštěvovali výhradně děti z problémového prostředí. Na otázku, zda ve škole existuje sdílená vize, odpověděla: *„Asi jo nějaká. Každý chce pro školu něco, aby ta škola prosperovala, abychom byli školou otevřenou pro všechny. A už jako si myslím, že i tady škole se daří. Protože ten názor na tu školu je už jiný, než byl před deseti lety.“* Zatímco dříve měla škola pověst školy pro sociálně slabé, dnes se jedná o školu žádanou, přestože žáci ze sociálně slabých rodin ji stále hojně navštěvují: *„To už je známý jako, že zatímco dřív se říkalo, že jsme jedna z nejhorších, teďka už: ‘hele, dej ho na tady tu školu’. Chodí k nám děti ze sportovky, z jazykovky, že se jim tady věnujeme, a jsou tady prostě sociálně slabí a my se jim také věnujeme.“*

Několik učitelů zmínilo, že škola směřuje k tomu, aby byla co nejvíc demokratická a otevřená v komunikaci jak s žáky, tak rodiči. Jak si může učitel vykládat motto školy, které odkazuje na demokratické myšlení, ukazuje promluva učitelky Ibsenové: *„No, v rámci toho, že jsme škola demokratického myšlení, demokratického vzdělávání a vidíte, teď nevím čeho demokratického. (...) Tak se domnívám tedy, že to směřuje k tomu, což nebude za rok, za dva, za tři. Že prostě ty děti se budou víc podílet na práci školy, potažmo i při vyučování. Že tedy si dokážou sami vytvořit něco, že ten učitel by k tomu byl jenom nápomocen. Jako mají, já nevím, dejme tomu v Dánsku, kde třeba jsou školy bez tříd a bez toho, že děti tam různě posedávají, a kantor tam je opravdu jenom jako takový styčný důstojník, že děti si samy prostě dělají, co potřebují, tam přijdou jenom na konzultaci. Ale to ještě jako budou asi trošku dlouhý roky.“* Ve stejném duchu hovořila učitelka Boudalová: *„Já si myslím, že jako paní ředitelka chce a chceme asi i my všichni, aby ta škola byla demokratická, aby teda tady byly otevřené dveře rodičům, dětem. Vlastně zapojuje tady děti ze slabších sociálních rodin, že jo, s hendikepem taky, takže myslím si, že tady v tom ta škola je fakt otevřená.“*

Z některých výpovědí je však patrné, že ve škole jsou i učitelé, kteří s takto nastolenou vizí plně nesouhlasí. Ředitelka Formanová popsala, že některé činnosti kantoři dělají jen proto, že musí: *„Já provádím každý rok motivační pohovory s učiteli. Tady sedíme spolu a řešíme to. Mně to až tak taky úplně nepřipadá, že by úplně všichni sdíleli to, co chceme my. Oni dost často říkají, že to dělají, protože musí. Že my to po nich chceme. Ale ty základy, co chceme po dětech, to, to jo. I tu školu jakým, jakým směrem ji dostat.“*

Koordinátorka parlamentu Endrisová pak popisovala dopady toho, když kantoři mají na věc jiný náhled, a tedy jiné priority ve své práci. Někteří kolegové kladou větší důraz na učivo než na výchovnou složku výuky, a očekávají, že učivo by mělo být prioritou pro všechny kantory. Zlobí je pak, že koordinátorka svou pozornost rozvrstvuje rovnoměrně mezi výuku a mezi další činnosti, jako je například participace. Jak Endrisová popsala: *„Jsou kantoři, kteří zastávají názor, že tyhle ty první dvě krabičky [rozuměj agenda výuky předmětů a agenda administrativních záležitostí], ty jsou ty nejdůležitější v životě učitele, a ty další moje krabičky, který já tam mám ještě přistavený [rozuměj například participace], ty už nejsou důležité, ty by měl dělat člověk, kterej si zvládá dobře ty první dvě.“* Tito učitelé se pak podle Endrisové domnívají, že odměny za práci by měli dostávat spíše učitelé, kteří včas a řádně plní administrativní úkony, než učitelé, kteří vykonávají nějakou nadstandardní činnost. To, že někdy administrativní úkony neplní včas, jí dávají najevo například stížnostmi na její práci: *„A ty ještě jsi mi nedopsala tu třídnici, kterou jsi měla dopsat, ty jsi ještě neodevzdala ten papír, který jsi měla odevzdat.“* Takové komentáře kolegů sice její přesvědčení nezmění, nicméně příjemné nejsou.

Přestože řada učitelů se do velké míry shodne na tom, kterým směrem by se škola měla ubírat, neplatí to pro všechny. Neshoda na prioritách pak mezi pedagogy může vyvolávat nelady, a to například i ohledně rozdělování odměn. Pokud je pedagog přesvědčen, že odměny má dostávat jen zaměstnanec, který vedle řádné výuky plní včas všechny administrativní požadavky, může jej iritovat, když odměny dostává i kantor, který sice dělá spoustu jiných věcí, avšak administrativu včas nezvládá. Není to však případ všech. Ředitelka Formanová uvedla, že i kantoři, kteří nic nad rámec výuky a administrativy nezvládají, hovoří o učitelích, kteří dělají něco navíc, s obdivem: *„Dokonce jsou tady paní učitelky, které jakoby 'si udělají tu svoji práci' a neudělají nic navíc, nebo není to tak vidět, jo. A oni mi říkají na těch pohovorech, že obdivují ty učitelky, co toho dělají víc.“*

Konečně zazněl i názor, že přes snahu ředitelky učitelé vizi vlastně neznají, protože je naformulována nesrozumitelně. Na otázku, zda je ve škole sdílená vize toho, kam se škola má ubírat, odpověděla učitelka Adlerová takto: *„Jo, paní ředitelka se o to snaží. Nevím, jestli každéj o ní ví. Nebo, teoreticky každéj by si to měl přečíst, měl by o tom*

vědět. A po pravdě ani já sama nevím, jaký je pak výsledek. Za první mi přijde, že je to jakoby nesrozumitelný, že to je spousta textu, kde se hraje o slovíčkaření. A za druhý si nemyslím, že se to pak úplně plní. Ale možná, že to zase vychází jakoby z té my nálady. Protože popravdě zase úplně až nepátrám v tuhle tu chvíli.“ Mezi respondenty nebyl nikdo další, kdo by vizi komentoval tímto způsobem, a pedagožka v průběhu rozhovoru několikrát poukázala na to, že momentálně je profesně spíše nespokojená, což může její odpovědi ovlivňovat. Současně je z výpovědí patrné, že dokument, kde je vize sepsaná, učitelé spíše nečtou a vycházejí více z toho, co ve stručnosti říká motto školy, nebo z toho, o čem spolu hovoří. Níže se proto podíváme ještě na to, zda mají učitelé pocit, že vizi a priority školy nějakým způsobem sami ovlivňují.

MOHOU UČITELÉ OVLIVŇOVAT SMĚŘOVÁNÍ ŠKOLY A PODMÍNKY SVÉ PRÁCE?

Tomu, aby byla vize pedagogů sdílená, napomáhá, když se na jejím formulování mohou podílet. V předchozí části jsme pozorovali, že učitelé jsou s vizí školy do velké míry v souladu, přestože o ní nepřemýšlejí jako o konkrétním dokumentu, ale spíše jako o žité zkušenosti. Nyní se podíváme na to, jakým způsobem její tvorba probíhá a v jaké míře se na ní pedagogové podílejí.

Z výpovědí kantorů je patrné, že vedení školy usiluje o jejich zapojení do formulování strategických dokumentů, jako je pětiletá strategie školy nebo roční akční plány. Zástupkyně ředitelky Cibulková komentovala, že každých pět let je zpracována obecná vize školy. Podle ní se rozhoduje například to, o jaké dotace bude škola žádat. Tento dokument se podle Cibulkové vytváří *„více méně ve vedení, ale samozřejmě, že zaměstnanci mají k tomu možnost se vyjádřit na pedagogické radě a dávají se k tomu připomínky“*. Zapojení učitelů potvrzuje i vyjádření učitelky Gábnerové: *„Ten akční plán, samozřejmě s velkou měrou paní ředitelka a plus prostě různí lidé napříč všemi ročníky. (...) Já jsem na něm tenkrát taky fungovala, že jsme ho udělali. Ale zase, už je to dobře čtyři roky, takže s jakou platností... Vím, určitě byla delší než na rok, jo, takže, jako jestli třeba ještě letos jestli je platný, přiznám se, že nevím. Ale určitě jsme ho dělali.“* Z uvedené citace je patrné, že učitelé se na tvorbě sice podílejí, avšak dokument dlouhodobě nemají na zřeteli a slouží pravděpodobně spíše pro strategické rozhodování na úrovni vedení školy. Podle Cibulkové se však v souladu s ním vytváří roční plány školy, na jejichž tvorbě se podle ní podílí celá škola. Nejprve se dohodnou

na celoškolských akcích (projektové dny parlamentu, Den Země a podobně) a následně plánují akce ještě specificky první a druhý stupeň zvlášť. Podle ředitelky pětiletá koncepce školy vyrůstá také z hodnocení školy, které s učiteli zpracovává každý rok formou SWOT analýzy. Podle učitelky Gábnerové se na této činnosti podílí celá škola: *„A pak vlastně se celá škola, se pravidelně podílíme na SWOT analýze. To děláme vždycky sborově prostě celej kolektiv. (...) Zástupci to pak zpracovávají, no a objevuje se to pak ve výroční zprávě školy. (...) Vždycky to máme, třeba do týdne po tý analýze už to visí na nástěnce.“* Vedle strategických otázek hovořili pedagogové také o praktických záležitostech, které ve škole mohou ovlivnit. Někteří učitelé tak popisovali, že mohou ovlivňovat zejména výběr nákupu pomůcek, výběr projektu, do kterého se škola zapojí, výběr školení, které absolvují, ale také svou vlastní výuku.

Společně učitelé uvedli poměrně širokou škálu pracovních setkání, v rámci kterých se mohou k dění ve škole pravidelně vyjadřovat a konkrétní otázky ovlivňovat. Každé pondělí například probíhá setkání všech učitelů, kde učitelé formou workshopů sdílejí poznatky ze školení, která navštívili, ale mohou se také přinášet témata, o kterých by chtěli vést diskusi. Podle Adlerové se i zde zjišťují názory učitelů na školu. Vedle toho se mohou vyjadřovat prostřednictvím předmětových komisí a pedagogické rady. Učitelka Ibsenová například popsala, že neví, jak přesně se tvoří vize školy, ale ví, že na pedagogickou radu nebo předmětové komise kantoři přicházejí s podněty, o kterých se zde diskutuje a které následně vedení školy zpracovává. Je zde podle ní také prostor pro řešení případných problémů: *„Pokud by něco někde skřípalo, takže se v rámci třeba předmětovky domluvíme a předmětovka to teda přednese na vedení.“* Vedle toho ještě každých 14 dní probíhají metodická sdružení, kde se scházejí zvlášť kantoři z prvního a z druhého stupně. Učitelka Boudalová popsala: *„Vždycky to řešíme na metodickým sdružení, nebo když se sejdeme jako první stupeň. Takže k tomu se může vyjádřit. A my si vlastně děláme i ten plán pro první stupeň sami. Že se vlastně domlouváme, kdy bude jaká akce.“*

Vedle těchto pracovních skupin využívají kantoři také možnosti přijít přímo za ředitelkou školy. Slovy učitelky Gábnerové: *„Já si myslím, že paní ředitelka je velmi vstřícná, naslouchá. A tak, když je to... ne oprávněný, ale když to má tu logiku, ten požadavek, a prostě dá se to třeba splnit, tak se určitě nějak vyjde vstříc, když je to ve*

finančních možnostech školy.“ Takovým způsobem však, zdá se, ovlivňují školu jen učitelé, kteří chtějí dělat něco víc, než v současnosti dělají, kteří chtějí zkoušet nové věci, a nikoli ti, kteří by si přáli spíše zvolnit a množství nových metod a inovací spíše omezit. Na otázku, zda mohou učitelé nějak ovlivnit směřování školy, totiž ředitelka Formanová odpověděla tak, že fakticky školu ovlivňují hlavně iniciativní učitelé: „*Můžou no, ale je to asi jako v každý skupině lidí. Jsou tam ty tahouni, pak tam je ta největší část, co jakoby jsou takoví ti průměrní, co se... ne vysloveně vezou. Kdybychom je oslovili, tak oni to udělají, ale jedou tak jako... No, a pak je ta skupina zase na tom chvostu. Ale nejvíc toho ovlivní ty tahouni.*“ Tzv. tahouni totiž ovlivňují tím, že přinášejí nové nápady, jak uvedla ředitelka: „*Chodí [do ředitelny] a chrlí nápady.*“ To potvrzuje i vyjádření učitelky Jindrové, která popsala, že vizi mohou ovlivnit, zejména když mají nějaký nápad: „*Ježiši, to si myslím, že je víceméně přes vedení, a samozřejmě jestli má někdo nějaký nápad, tak určitě to tam může dát, buďto za nimi jít anebo vlastně nějakým lístečkem, že jo, nebo přes maila. Ale já si myslím, že já teda jsem na tom, se přiznám, nějakým způsobem neparticipovala.*“

Zajímavé přitom je, že například koordinátorka parlamentu Endrisová, která ve škole patří mezi (slovy ředitelky) tahouny, odpověděla na otázku, zda mohou učitelé fungování školy ovlivnit, spíše záporně: „*To asi moc ne. Maximálně jakoby SWOT analýzu, kterou děláme každé rok a bavíme se o tom ve sboru, kterou oblastí by se ještě škola mohla ubírat.*“ Příčinou může být, že učitelé rozlišují strategické cíle školy od jejich každodenní práce. Strategické otázky jsou jim přitom dosti vzdálené.

Největší vliv má pochopitelně vedení školy, a zejména ředitelka školy. Jak popsala zástupkyně Cibulková, změna ve škole přišla s „*novým vedením. Je to o vedení, je to prostě tím, že paní ředitelka, která nastoupila teda před těmi devíti lety do funkce, tak je prostě pro ty nové trendy, pro tu inovaci v tý výuce. A od toho se vlastně odvíjí, si myslím, celkově to, jak ta škola, jakým směrem se teď ubírá, že prostě školení pro pedagogy jsou zaměřeny teď úplně jiným směrem.*“ Takové tvrzení potvrzuje i vyjádření koordinátorky parlamentu Endrisové, podle které ředitelka „*sama se rozhoduje, co se týče všech odborných časopisů, tak jaký jsou trendy ve škole, co by ta škola měla splňovat, co přichází. A nevím, etická výchova, začleňování nějakých věcí, tak to po nás potom chce jakoby z pozice tý nadřízený, že teda by bylo potřeba, aby naše škola*

splňovala ty nejnovější“. Podobně učitelka Boudalová popsala vizi tak, že se jedná spíše o vizi pocházející z pera ředitelky: *„No, tak nějaký plán školy. Jako co teda paní ředitelka má, nebo máme číst a takový... No, takže jako ten plán školy tady je.“* Uvedená slova naznačují, že učitelka se vizí v každodenní práci spíše nezabývá, a to, že by ji měla znát nebo si ji přečíst, je spíše požadavek vedení. Nicméně s touto vizí přirozeně souzní a bere ji za svou.

Zdá se, že učitelé mají k dispozici řadu příležitostí, kdy mohou vyjádřit své preference ohledně toho, co by se ve škole mělo dít. Ředitelka naslouchá pedagogům, ale také se sama rozvoji školy intenzivně věnuje, a směřování školy tak do velké míry určuje. Dokument, kde je sepsána vize, tedy sice vzniká také na základě vyjádření pedagogů (z každoročního hodnocení školy či z diskusí a podobně), avšak píše jej spíše vedení školy. Učitelé pak mají pocit, že samotnou vizí spíše neovlivňují, a současně jsou s ní povětšinou v souladu, neboť vyrůstá také z jejich podnětů a připomínek.

Respondenti zmínili několik oblastí, kde podmínky své práce ovlivňovat nemohou. Příznačné je, že se jedná výhradně o záležitosti, které přicházejí z externího prostředí, a nelze je tedy změnit jednoduše na úrovni školy. Několik pedagogů tak zmínilo, že jen těžko mohou proměnit přístup některých rodičů nebo žáků, kteří o vzdělání nejeví zájem. Problém na úrovni komunikace s rodiči může však nastat i v případě rodičů, kteří o vzdělání zájem jeví, avšak názor mají jiný než pedagog a diskuse je s nimi z pohledu učitele spíše nemožná, jak popsala učitelka Boudalová: *„Rodiče prostě, já nechci říkat, že rozkazují, ale prostě si docela diktují podmínky a nejsou moc přístupný nějakému dialogu.“* Dalšími věcmi, které nelze ovlivnit na úrovni školy, jsou například množství administrativy, boj o dostatek asistentů pedagoga nebo to, že náplň práce ředitele je vedle péče o pedagogický tým i péče o hmotný majetek školy. Protože se tato témata týkají vzdělávacího systému jako celku, a souvisejí tedy s otázkou struktury, jsou podrobněji pojednána v předchozí výzkumné otázce.

Možnost proměňovat tato systémová témata však podle ředitelky prakticky neexistuje, byť ona sama je hodně aktivní. Situaci popsala takto: *„To, jakým způsobem ty můžeš ty věci ovlivnit, tak je prostě, že na to někde seženeš lidi, seženeš peníze svojí vlastní iniciativou. (...) No, pokud sleduju diskuze, tak třeba ministerstvo otevírá nějakou panelovou diskuzi třeba, kam se můžu přes internet vyjádřit, jo. Nebo vím, že*

EDUin pořádá kulaté stoly, a pak se to zveřejní. Ale to jsou takový ty výkřiky. Jako nejsme přizvaný do nějakých besed.“ Zdá se, že zatímco na úrovni školy mají pedagogové k vyjádření svého názoru a ovlivnění školy poměrně hodně příležitostí, za hranicemi školy učitelé i ředitelka možnosti něco reálně ovlivnit nevidí.

Dosud jsme se zabývali tím, jak učitelé hodnotí spolupráci a zda mají dojem, že ve škole táhnou za jeden provaz. Nyní se podíváme ještě na to, co učitelům pomáhá přijmout inovace, které sami neiniciovali, tak, aby je mohli začlenit do své práce a přitom se v ní cítili dobře.

CO UČITELŮM POMÁHÁ PŘIJMOUT INOVACE?

V případě žákovského parlamentu se ukázalo, že důležitou roli v tom, že jej učitelé přijímají, hraje důvěra v profesní schopnosti koordinátorky a kvalita jejich vzájemného vztahu. Zástupce Dvořák komentoval, že sice nikdy nebyl vůči parlamentu vysloveně skeptický, nicméně důvěru v to, že parlament může fungovat, v počátku nabyt zejména díky tomu, že důvěřoval profesnímu úsudku koordinátorky: *„Co mě přesvědčilo, mě přesvědčila, určitě osoba paní Endrisový, protože ji znám a znal jsem ji i předtím, i když jsme učili každé na jiný škole.“* Učitelka Cibulková popisovala konkrétní příklad, kdy jí práce žákovského parlamentu způsobila nepříjemnosti, a je patrné, že k jejich překonání pomohla právě přátelská forma jejího vztahu s koordinátorkou parlamentu. Při realizaci celoškolského projektu, kdy měla na starosti práci věkově smíšené skupinky žáků, se jí nedařilo žáky motivovat, aby pracovali. Taková situace může učitele snadno odradit, protože od něj vyžaduje, aby se přizpůsobil něčemu, co sám nevymyslel a s čím nemá zkušenosti. Učitelka Cibulková však proti tomuto úkolu nijak nevystupovala, přestože pro ni byl poměrně zatěžující: *„Měli jsme vlastně zpracovat nějaký témata. Tak se sešla skupina dětí, kde prostě z těch dvaceti byl aktivní jeden. A já, i kdybych se na hlavu postavila, tak prostě nechtěli nic, nechtěli nic zjišťovat, nechtěli to nijak zpracovat. Nechtěli. A to, že jsem je nedokázala k něčemu vybičovat, to mě prostě strašně... Já jsem to říkala Evě:¹¹⁶ ‘Ty jo, já prostě tenhle ten projekt, já, mě to, mě to prostě strašně, strašně mě to...’ A ted’ tím, že*

¹¹⁶ Jméno bylo v citaci změněno.

ještě navíc to bylo takový, jak to bylo veliký, tak to nešlo zpracovat jenom v ten jeden den, takže pak vlastně jsme museli ještě hledat další hodiny, kdy se tomu budeme věnovat. A tam už právě pak byl ten zádrhel, že mně to bere můj čas z hodiny na úkor toho... Já jsem chtěla teď dělat matiku a musím ještě zase se sejít s těma dětma. Takže to jsme se o tom, protože se s Evičkou¹¹⁷ známe dobře, takže vždycky u vína jako: tenhle projekt ne, profesní selhání, to úplně. Ale pak zase, když pak člověk je na tý výstavě, tak fakt má bejt na co pyšnej. Je pyšnej na ty děti, že jo.“ Z jejího komentáře je patrné, že velký vliv na její motivaci na projektu pracovat a nestěžovat si na něj mělo jednak vědomí, že práce nakonec bude mít nějaký smysl, právě ale také kvalita vzájemného vztahu obou učitelek. Přátelská rovina jejich vztahu také přispěla k tomu, že svou frustraci mohla ventilovat, což může opět napomoci tomu, aby si z této zkušenosti neodnášela negativní emoce do budoucích projektů.

Příklad však ukazuje také, že významnou roli hraje to, zda učitel sám vidí, že daná činnost bude mít nějaký smysl a přínos pro žáky. Jak naznačila zástupkyně Cibulková, důležité jsou nejen vztahy mezi učiteli, ale také schopnost kolegy o dané inovaci přesvědčit tím, že ji dobře popíše a vysvětlí: *„Je to i taky o tom, jak si kdo sedne. Protože někdo třeba může mít super nápad, chce udělat super akci, ale neumí to těm lidem odprezentovat tak, jak by se mělo, a to ty lidi třeba odradí.“* Kvalitní vysvětlení však jde ruku v ruce se zkušenostmi, které pedagog sám zažije. Ve výzkumné otázce č. 3 bylo vidět, že učitele o smysluplnosti parlamentu přesvědčilo také to, že viděli, že se žáci díky participaci něco důležitého učí a že výsledky jejich práce jsou až překvapivě dobré.

Učitelům ve škole pomáhá také to, že vedení školy naslouchá jejich potřebám a reaguje na jejich podněty. Učitelka Hejduková například hovořila o tom, že by pro ni bylo ideální, kdyby ve škole nezvonilo. Na prvním stupni se učitelé nestřídají a pro pedagožku je příjemnější řídit čas vyučování dle aktuálních potřeb. Vedení školy zvonění skutečně na nějaký čas zrušilo. Plynuly z toho však nepříjemnosti pro žáky a učitele z druhého stupně, neboť žáci chodili do vyučování pozdě s odůvodněním, že jednotlivé hodiny na chodbách ukazují čas různě. Zvonění se proto do školy vrátilo.

¹¹⁷ Jméno bylo v citaci změněno.

Uvedený příklad však naznačuje, že vedení školy vychází návrhům učitelů či žáků vstřícně bez obav, že to nebude fungovat. Takový přístup má pozitivní vliv i při zavádění participace. Pokud učitelé vědí, že vedení školy bude naslouchat jejich stížnostem spojeným se zavedením nějaké formy participace, nebudou mít z jejího zavedení a priori takové obavy, jako by měli v případě, kdy vedení školy jejich kritice nenaslouchá.

V neposlední řadě evidentně pomáhá dát pedagogům čas na to, aby se s danou novinkou sžili. Jak komentoval zástupce Dvořák: *„Myslím, že nic, co je nového, není hned vítané. Protože tam vždycky trvá nějakou dobu, než si na to zvyknou a než pochopí, že to má nějaký smysl, nějaký význam.“* V tomto kontextu se ve škole ukázalo jako užitečné novinku zavést povinně, přičemž teprve díky zkušenostem, které s ní lidé měli, ji začali akceptovat jako užitečnou. Podle učitelky Endrisové takto byly zavedeny třídnické hodiny, na které si pedagogové postupně zvykli. Stejný postup zvolilo vedení školy v případě zavedení vzájemných hospitací mezi pedagogy. Jak komentovala učitelka Gábnerová, vzájemné hospitace dělali spíše proto, že to vedení vyžaduje, avšak posléze tuto zkušenost hodnotí jako přínosnou: *„Tak je nad náma bič, že jo. Musíte mít dvě hospitace, takže si prostě hlídat ty dvě hospitace. Ale teď zrovna jsme si to s kolegyní, jsme si to udělaly na otočku, a oběma se nám to vyplatilo, protože já jsem jí ukázala fígl na zaokrouhlování a okoukla jsem od ní hru.“* Konkrétně téma vzájemných hospitací bývá problematické, neboť učitelé často mají strach z kritiky, když mají pustit kolegu k sobě do hodiny. Díky tomu, že hospitace jsou nařízené, tento krok učinit musejí, a teprve díky tomu mohou vyhodnotit jeho případný přínos.

Vyžadování zavedení nějaké inovace však může přinést i komplikace, zejména když učitelé nedostanou do ruky nástroj, jak s inovací efektivně pracovat. Taková situace nastává v řadě škol například při snaze o zavedení třídnických hodin. Učitelé se mnohdy vyjadřují, že je to zbytečné. Důvodem je přitom často to, že nevědí, jak by daný čas měli smysluplně naplnit. V této škole jsem se s názorem, že jsou třídnické hodiny zbytečné, nesetkala. Příčinou může být právě to, že učitelé se před jejich zavedením zúčastnili kvalitního školení, jak komentovala učitelka Gábnerová: *„Ve škole jsme měli školení na třídnické hodiny, měli jsme workshopy, máme zásobníky činností, který by na těch třídnických hodinách měly probíhat.“* Pedagogové také mají

možnost konzultovat různé profesní otázky s odborníky, jak komentovala učitelka Boudalová: *„Nezametá se tady šikana. Nezametají se výchovný problémy. Řeší se to. Hodně se to řeší. Na všechno si myslím, že tady je odborník, nebo vždycky tady je někdo, kdo to má v kompetenci, kdo to prostě je schopen řešit.“*

V neposlední řadě se ukázalo jako nápomocné zavedené změny komunikovat s rodiči. Někteří učitelé popisovali, že rodiče někdy nechají děti doma v den realizace celoškolního projektu žákovského parlamentu, protože mají dojem, že se ve škole nic důležitého neděje. Pokud však rodiče chápou, jaký smysl takový projekt má, mohou s učiteli lépe spolupracovat a podpořit je v jejich činnosti. V případě třídnických hodin tak rodiče dostali informativní dopisy, aby byli seznámeni s jejich významem a přínosem pro děti. Třídnická hodina totiž probíhá jaksi nad rámec vyučování, přestože má pevné místo v týdenním rozvrhu (probíhá každé pondělí od 8 hodin, výuka začíná oficiálně až v 8:25). Učitelka Endrisová popsala: *„Poslal dopis rodičům, proč je to prospěšný, že teoreticky vyučování začíná teda 8:25, ale že bysme byli rádi, aby děti posílali na osmou.“* Zdá se, že v případě třídnických hodin rodiče žáky do školy posílají a důvodem může být právě to, že byli informováni o jejich důležitosti a přínosech.

Výzkumná otázka mapuje, zda ve škole vládne kultura, která pomáhá učitelům rozvíjet spolupráci a hledat efektivní způsoby, jak zavádět do života školy inovace. Podívali jsme se zatím na to, jak spolupráci hodnotí samotní učitelé, zda vnímají, že ve škole sledují společné cíle, a co jim pomáhá přijmout a rozvíjet zavedené novinky. Poslední věc, na kterou se v rámci této výzkumné otázky zaměříme, je, co dělá vedení školy pro rozvoj spolupracující kultury.

JAKÝMI ZPŮSOBY VEDENÍ ŠKOLY PODPORUJE ROZVOJ KULTURY SPOLUPRÁCE?

V této části se zaměříme na to, co podle učitelů jejich vzájemnou spolupráci podporuje, co jim ji usnadňuje a co je v ní podněcuje. Jak jsme viděli výše, významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu a četnost spolupráce na profesních záležitostech, je podle všeho kvalita osobních vztahů a vzájemná důvěra mezi pracovníky školy. Podle výpovědí obou zástupců ředitelky se vedení školy na tuto oblast speciálně zaměřuje.

Podle zástupkyně Cibulkové se téma na jeden rok stalo dokonce prioritou ve výběru všech vzdělávacích aktivit pro učitele: *„Jeden celý rok vlastně byl zaměřený na vzdělávání pedagogů a na tmelení kolektivu. (...) V rámci různých prázdnin byly objednaný školení, který právě byly zaměřený na komunikaci v týmu, ale i na takový ty metody jako hry, ledolamky a tak. (...) Vrcholilo to dvoudenním pobytem.“* Bohužel o takto zaměřených aktivitách nehovořil žádný z dotazovaných učitelů, a tak nelze zhodnotit, jak taková školení vnímají. Na základě faktu, že o nich pedagogové nereferovali, nelze vyvodit, že tato školení neměla žádný pozitivní vliv. Přínos takových aktivit si člověk v běhu dalších povinností často nestihne uvědomit. Pozitivní přitom je, že si na četná školení žádný z respondentů nestěžoval, a to přestože sám zástupce ředitelky Dvořák uznal, že různých seminářů a školení mají učitelé poměrně dost a hodně jich probíhá i v době prázdnin, jak zmínil: *„Řekněme, jsme škola, která vedlejší prázdniny moc neuznává.“*

Vedle školení zaměřených na rozvoj dobrých vztahů probíhají ve škole i cíleně nepracovní aktivity. Zástupkyně ředitelky Cibulková popsala, co pedagogové dělali během přípravného týdne v několika posledních letech: *„Každý rok v přípravném týdnu děláme tmelící akce. (...) Takže tajné výlety, kdy se rozdělí, nalosují se do skupinek a nevědí, co je druhý den čeká. (...) Předloni jsme měli, že dostali obálky, ve sborovně do svých přihrádek, a tam měli prostě jenom: ‘Zítř ráno bud’ tam a tam v tolik a v tolik, měj s sebou, já nevím, peníze...’ A ted’ se tam sešli lidi, ani nevěděli jako: ‘Hele ty máš 8:30 nádraží, já mám taky 8:30’, a jeden jedinej věděl: ‘Hele, my ted’ sedneme na vlak a jedeme do Teplic do botanický zahrady.’ My jsme jeli na Ranou, někdo jel do Bíliny. A pak bylo společný místo srazu, kde jsme se všichni sešli, což vlastně bylo v hospodě. (...) A tam jsme si o tom povídali, kde kdo byl a jaký to bylo. (...) A letos jsme jim vlastně udělali něco podobnýho, že jsme jim napsali, že ráno před školou sednou do auta s určitou SPZtkou, takže oni nevěděli, ke komu sedají a s kým jedou, a jenom vlastně ten řidič věděl, že je má vyvézt na rozhlednu a pak na Klíny. Tam jsme se projeli na lanovce, dali kafe a pokecali, jaký byly prázdniny.“* Jak je patrné, program akce je pro učitele překvapením, a Cibulková komentovala, že první rok se někteří učitelé obávali, zda pro ně akce nebude nepříjemná. Nyní však již učitelé s výletem dopředu počítají a s úsměvem se doptávají, jaké překvapení pro ně vedení školy vymyslelo. Cibulková komentovala, že škola je veliká a lidé se mnohdy ani nepotkají, a také proto jsou tyto

akce teď tolik oblíbené. Zástupce Dvořák pak komentoval, že nepracovní setkání probíhají i různě v průběhu roku: *„Žijeme i mimo školu, to znamená, scházíme se v restauračních zařízeních nebo podnikáme vánoční večírky.“* Dvořák pak také komentoval, že v oblasti pracovních úkolů preferuje osobní komunikaci: *„Nemám rád jako, dávat věci lidem anonymně do budníku. Takže radši si je najdu a řeknu: ‘Potřeboval bych tohleto, tohleto. Očekávám, že mi to dáš tehdy, tehdy, tehdy.’“* Právě vstřícnou komunikaci zástupců s pedagogy vyzdvihla jako důležitou i ředitelka Formanová: *„Já si myslím, že jsou tady ve vedení šikovný lidi, který dokážou jako, jsou takový vstřícný, komunikativní.“*

Vedle podpory osobních vztahů se vedení školy soustředí na podporu vnitřní motivace učitelů, aby cítili, že podobu své práce do velké míry určují oni sami a že se mohou k tomu, co se ve škole děje, vyjadřovat. Iniciativu a zapojení učitelů vedení školy podněcuje několika cestami. Například speciální úkoly, jako je koordinování žákovského parlamentu, vedení ekotýmu a další, ředitelka nenařizuje, nýbrž vytipuje kantory, které by taková práce mohla těšit, a ty osloví s nabídkou. Každý rok pak také ředitelka zve každého učitele zvlášť na motivační pohovor, kde je prostor pro povídání o jeho práci. Vedle toho podporuje učitele, pokud chtějí rozvíjet něco nového ze své vlastní iniciativy. Ředitelka Formanová komentovala: *„Když mají dobrý nápad a chtějí změnit něco tady ve škole, tak jim v tom nebráníme. Když chtějí vyjít už ven z tý školy, tak jim taky nebráníme.“* To potvrzuje vyjádření koordinátorky parlamentu Endrisové, která komentovala, že na její práci ji těší flexibilita a to, že může práci dělat tak, jak sama uzná za vhodné: *„Veškerý vedení, který jsem za 17 let měla, mě nikdy nebrzdilo v tom, jakým způsobem to chci jakoby docílit, jo, že nikdo po mně nešel cíleně, že to bude takhle, takhle, takhle. Samozřejmě jsou nějaký věci daný, ale jinak jseš sama svým pánem, nikdo nad tebou nestojí, neříká ti, že to musíš udělat takhle, že to musíš udělat jinak, ale prostě když nemáš náladu to učit tímhle způsobem, anebo děti prostě nejsou naladěný na tuhle vlnu, tak prostě vymyslíš jinou.“* S komunikací ze strany vedení školy je však spokojená i učitelka Gábnerová, která ve školství působila ještě před rokem 1989: *„Já jsem spokojená. (...) Vidím, že máme vlastně mladý, vstřícný vedení... Taky se vyvíjí, že jo, že získávají zkušenosti. (...) Já jsem spokojená, já bych neměnila.“*

Respondenti oceňovali, že s vedením mohou o čemkoli diskutovat a projevení odlišného názoru není vnímáno negativně. Učitelka Ibsenová hodnotila: „*S vedením se spolupracovat dá a mluvit se s ním dá, myslím si, celkem normálně.*“ Podobně komentovala učitelka Hejduková: „*Myslím, že jako tady zase v tom, že by někdo měl nějaký jiný názor a ten druhéj jinej, takže se jako po tom člověku potom nikdo nevez.*“ Vedení učitele nijak nepostihuje, ani když se se svou třídou nezapojí do nějaké celoškolní akce. Učitelka Adlerová popisovala, že její třída (6. ročník, kde se sešly děti z různých škol) zatím není úplně stmelená a žáci jsou spíše pasivní. V takové situaci nechtěla třídu zapojit do jistého celoškolního projektu, kde by žáci museli samostatně něco vymýšlet a organizovat, protože tušila, že práci by musela organizovat spíše ona a děti by jen pasivně plnily úkoly. Nezapojení jí umožnilo také to, jejími slovy, „*že prostě tady se nedělají trestný bodíky za to, když to tak není.*“

Ředitelka se o názory učitelů zajímá také v rámci každoročního hodnocení školy, na základě kterého zpracovává plán na následující školní rok. Hodnocení na konci roku se přitom ředitelka snaží organizovat tak, aby učitele co nejméně zatěžovalo: „*My máme dlouhodobou koncepci na čtyři, pět let. To stanovujeme s pedagogickým sborem ze SWOT analýzy a používáme k tomu nástroj Dobrá škola, evaluační. A vždycky na konci roku to vyhodnocujeme. Používáme k tomu pokaždé různé nástroje. Ted' jsme použili od SCIA mapu školy. Ale předtím jsme si třeba udělali svoje dotazníky, různě. Opravdu, aby to každéj rok nebylo to... Ono by je to ani nebavilo. Z toho to nějakým způsobem vyvozujeme. Určitě vždycky na konci SWOT analýza. A protože pak už ti učitelé v červnu nechtějí jakoby, nebo nemůžou už nic, tak to už je potom úkol pro mě přes prázdniny. A ze všech těch podkladů, který od nich vyberu, sestavuju plán na další rok. (...) Sice by to tak nemělo být, abych ten roční plán vypracovávala sama. Vždycky by to zase mělo být parta lidí. Ale přes ty prázdniny není, není vůle a ani fakt je nechci obtěžovat, jo, takže to dělám takhle. (...) Ale stejně to posílám zástupcům, aby psali připomínky, a nejenom zástupci.*“ V přípravném týdnu již má vše sepsáno: „*A já už tam vždycky chci vystoupit s jasnou koncepcí, aby všichni věděli, co je čeká. Takže je roční plán. A na základě toho se sestavuje akční plán. Ten už je rozpracovaný do měsíců, jaké akce na to se budou navazovat.*“ Ředitelka klade důraz na to, aby pedagogové měli příležitosti se k dění ve škole vyjádřit. Fakt, že samotnou koncepci tvoří spíše ona, dle

jejího vyjádření vyrůstá spíše z toho, že pedagogové už na tvorbu takového dokumentu nemají kapacitu.

Vedení školy také cíleně vytváří příležitosti k tomu, aby se učitelé potkávali mezi sebou a navzájem sdíleli nové poznatky a postřehy nebo plánovali společné činnosti. Již tři roky každé pondělí od 14:30 do 16:00 probíhají tzv. workshopy, kde se schází všichni učitelé a sdílejí zde poznatky ze školení, která navštívili, či další profesní otázky. Vedle toho jednou za dva týdny před vyučováním probíhají tzv. metodická setkání, kde se scházejí učitelé z prvního a druhého stupně odděleně (na druhém stupni tato setkání byla zavedena teprve nedávno) a, podle učitelky Boudalové, si zde domlouvají různou spolupráci. Zástupce Dvořák komentoval náplň těchto schůzek takto: *„Řešíme společně, co nás trápí nebo naopak co se nám povedlo, a tam máme možnost samozřejmě si domlouvat různou spolupráci.“* Podle Gábnerové zde také probíhá sdílení poznatků ze školení, které jsou zajímavé jen pro pedagogy daného stupně. Ve škole fungují také klasické předmětové komise, kde se kantoři blízkých předmětů scházejí jednou nebo dvakrát za čtvrtletí. Další typy schůzek ještě vyjmenoval zástupce Dvořák: *„Schází se třídní učitelé, podle ročníku zvlášť, aby věděli, co se jakým způsobem teďka zrovna řeší v šestkách. Schází se preventivní tým, kde je výchovná poradkyně, preventistka, já, speciální pedagožka. Schází se vedení školy... Pořád se scházíme. (...) Tomu se přizpůsobuje na začátku roku rozvrh, aby ty lidi se mohli opravdu sejít, na nějakou určitou dobu. Takže ve čtvrtek mají všichni od osmi, aby opravdu od sedmi hodin mohli být na schůzce.“*

K podpoře spolupráce podle zástupkyně Cibulkové přispělo i zavedení tzv. portfolia prací, kam kantoři mohli vkládat své přípravy hodin, a sdílet je tak s ostatními: *„Myslím si, že to je taky o tom, že jsme je k tomu jakoby svým způsobem přivedli, že někteří prostě zavřeli ty dveře třídy a tam si jeli to svoje. (...) Začalo to tím, že jsme prostě udělali složku, jakoby portfolio prací. To jsme dali do sborovny a každá, která vytvořila nějaký pracovní list, tak to tam dávala. Nejdřív to dávaly tři, pak čtyři, pak teda, pak další zjistili: ‘jo, z tohohle se dá čerpat.’ (...) Šanon, ten už se dávno neplní, protože to prostě koluje mezi těma lidma.“* Zdá se, že pedagogové jen potřebovali počáteční impuls, aby si na myšlenku sdílení zvykli, a nyní je pro ně tento způsob spolupráce již natolik běžný, že k němu od vedení školy nic nepotřebují. Cibulková

komentovala, že výměnu mezi prvostupňovými učitelkami podporuje i to, že prezentují vybrané aktivity s dětmi na webových stránkách školy. Díky tomu se o aktivitách dozvědí i jejich kolegyně, které se pak na konkrétní metodiku daného výletu, projektu nebo hodiny již osobně doptají. Zástupkyně Cibulková také vyjádřila názor, že sdílení metod a materiálů podnítily i výše zmíněné vzájemné hospitace, které vedení školy od pedagogů vyžaduje: *„Vzájemný hospitace tomuhle, si myslím, strašně pomáhají. (...) Kolegyně se tomu vždycky brání: ‘Zase musíme splnit, abysme měly čárku.’ Ale pak přijdou: ‘Hele, ono to bylo prima, protože já jsem si zase uvědomila, že spoustu věcí, který já jsem třeba zapoměla nebo dřív jsem je dělala a teď jsem na to zapoměla...’ Takže i tohleto si myslím jakože, že je hodně přínosný.“*

Škola podporuje také společné akce jednotlivých tříd, což je snazší na prvním stupni, neboť kantorky jsou se svou třídou neustále a není problém domluvit se s kolegyní například na společném čtení žáků, jak bylo uvedeno výše. Situace je složitější na druhém stupni, a to zejména kvůli velikosti školy, jak litovala ředitelka Formanová: *„Mě třeba mrzí, když se zaváděl školní vzdělávací program a RVP, že to nebylo dotazovaný do konce. Já chápu ten smysl, jak by to všechno mělo být provázaný a jak by to mělo fungovat. Ale v běžný škole to nejde. Ten ideál je krásnej, ale... Je to moc velká škoda. Možná, kdyby ta škola byla i menší, že by to bylo taky o něčem jiném. Ale tím, jak jsme ohromný, tak se to velmi těžko taky všechno zvládá. Třeba teď myslím, aby se učitelé domluvili, že když se učí, já nevím, o Osvobozeném divadle v češtině, aby se současně učili v hudební výchově, aby se učili i v občance, protože tam proti čemu bojovali a tak. Tak by to mělo být všechno provázaný. A ono to nejde. Nejde to. Je hodně vyučujících, každý rok se někdo střídá. Je to škoda.“* Zástupce Dvořák pak uvedl, že škola usiluje alespoň o to, aby mohli žáci a učitelé z druhého stupně společně vyjet na školu v přírodě: *„Cílem je, pořád to tedy ještě není úplně hotový, aby vyjel celej druhej stupeň, všichni učitelé, většina žáků nebo většina učitelů, do školy v přírody a strávili čas tam.“*

Způsoby, kterak vedení školy podporuje pedagogy ve spolupráci, můžeme shrnout do tří kategorií. Jednak se vedení školy soustředí na podporu a rozvoj dobrých vztahů mezi kantory. Zadruhé se soustředí na to, aby učitelé cítili, že se mohou k dění ve škole svobodně vyjadřovat a ledacos ovlivnit, čímž podporuje jejich vnitřní motivaci.

Zatřetí jsou učitelé ve spolupráci podporováni také tím, že mají dostatek příležitostí ke vzájemné inspiraci a plánování společného učení.

SHRNUTÍ

Spolupráci učitelé ve škole hodnotí převážně pozitivně, což se odvíjí jednak od toho, že si vzájemně vycházejí vstříc a pomáhají si, jednak od toho, že sdílejí materiály a přípravy či poznatky z různých seminářů. Ve školách, kde vládne kultura spolupráce, přitom učitelé nezůstávají jen u plánování a sdílení zkušeností či zdrojů, ale míří ke společnému učení a vzájemné zpětné vazbě. Některé z těchto jevů se podle výpovědí respondentů ve škole odehrávají. Učitelé společně plánují, jaké projekty či exkurze v průběhu roku zařadí do výuky. Ve škole nedochází vysloveně ke společnému učení, avšak zejména třídy prvního stupně se ve výuce setkávají například při vzájemném čtení (žáci jedné třídy čtou žákům z druhé třídy). Spolupráci ve výuce na druhém stupni brání podle ředitelky zejména velikost školy. Dohodnout něco společného je organizačně náročné. Ke spolupráci všech učitelů pak dochází vždy jednou za rok v rámci celoškolského projektu žakovského parlamentu, kde jsou žáci rozděleni do věkově smíšených skupin, přičemž na jednu skupinu mnohdy dohlíží dva učitelé, kteří tak práci plánují a organizují dohromady. Cílenou reflexi a vzájemnou zpětnou vazbu iniciovalo vedení školy formou zavedení vzájemných hospitací učitelů. Přestože se do nich učitelům autenticky nechtělo, po jejich absolvování byli mile překvapeni.

Dalším rysem škol se spolupracující kulturou je, že zde vládne důvěra a otevřenost a učitelé neskrývají své nejistoty, nýbrž o nich diskutují s cílem získat podporu. Respondenti komentovali, že si vzájemně pomáhají. Každý má ale okruh svých „blízkých“, za kterými s žádostí o spolupráci přijde, neplatí to plošně pro celý kolektiv kantorů. Zatímco o prvním stupni někteří respondenti hovořili jako o „rodině“, na druhém jsou vztahy mezi kantory horší, respondenti popisovali soutěživost či pomluvy. Nejedná se však o jevy masové a respondenti i na základě zpětné vazby zvenku soudí, že kolektiv zde celkově funguje velmi dobře. Vedle toho vedení školy cíleně zařazuje aktivity, které mají dobré vztahy mezi pedagogy posílit, ať už se jedná o různé vzdělávací semináře zaměřené na tmelení kolektivu, tak i příležitosti se lidsky potkat a přátelsky si popovídat na výletě či v restauraci.

Ve školách s kulturou spolupráce také panuje shoda na hodnotách, na nichž stojí výuka, a současně je zde možné vyjádřit nesouhlas a diskutovat o svých postojích. Výpovědi respondentů ukazují, že zde mohou učitelé diskutovat bez rizika jakéhokoli postihu a vedení je k vyjádření názorů aktivně zve. Respondenti sice zmiňovali, že jsou zde i učitelé, kteří si stěžují spíše mezi sebou, ale veřejně své výtky neprojeví. Nejedná se však o převládající jev, ve škole podle všeho převládá bezpečí. Reálně školu však ovlivňují spíše iniciativní aktivní učitelé, kteří přicházejí s vlastními nápady, a nikoli učitelé, kteří by chtěli zvolnit a množství práce či inovací snížit. Hodnoty školy vychází spíše z pera vedení školy, byť ředitelka dává každoročně pedagogům příležitost se k chodu školy vyjádřit a jejich podněty zapracovává do strategie školy.

Zdá se, že kultura školy zavádění inovací do velké míry podporuje. Vztahy jsou zde vesměs přátelské a lidé se většinou nebojí požádat o pomoc nebo otevřeně pojmenovat, když jim něco vadí. Spolupráce se však odehrává spíše v jakýchsi ostrůvcích tam, kde k sobě mají lidé osobně blízko. Vedení školy se na podporu dobrých vztahů soustředí a na jejich budování vyčleňuje určitý čas i prostředky. Je pravděpodobné, že velikost pedagogického sboru je překážkou intenzivnější spolupráce všech lidí. Ve shonu pracovních dní mají učitelé čas navázat bližší vztahy vždy jen s omezeným množstvím kolegů. Mezi respondenty nebyli kantoři, kteří by byli vysloveně proti tomu, jak je nastavena vize školy. Učitelé se nicméně neshodují na tom, jak velkou část své práce by měli věnovat rozvíjení znalostí žáků v rámci výuky předmětů a jak moc by měli podporovat všestranný rozvoj žáků formou dalších aktivit. Tato neshoda pravděpodobně v této škole představuje největší překážku rozvoje participace. Učitelé si nestěžovali na absence žáků ve svých hodinách, jsou zde však neshody ohledně toho, jaké procento času by měli žáci věnovat činnostem, které s výukou konkrétního předmětu vysloveně nesouvisí.

6., HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: CO BRÁNÍ ROZVOJI PARTICIPACE DĚTÍ VE ZKOUMANÉ ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY A KULTURY A CO HO PODPORUJE?

Z výše popsaného je patrné, že ve škole můžeme pozorovat mnoho prvků tzv. kultury spolupráce, která je významným předpokladem zavádění inovací. Zde se podíváme na

to, jak konkrétně kultura školy podporuje rozvoj participace. Zaměříme se nejdřív na to, jak její realizaci podporují a čím ji naopak blokují samotní učitelé. Dále se podíváme na to, co na úrovni kultury učitelům v rozvoji participace pomáhá, a naopak, na jaké překážky narážejí. Následně se podíváme na totéž, avšak v oblasti struktury školy i vzdělávacího systému.

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI KULTURY TÉTO ŠKOLY?

Učitelé popsali několik věcí, které za účelem podpory participace žáků cíleně dělají. Nejčastěji zmiňovali, že dětem dávají možnost převzít iniciativu a něco samostatně rozhodovat či organizovat, a to jak v rámci třídních záležitostí a žákovského parlamentu, tak i ve výuce. Učitelka Adlerová například komentovala, že žáci každoročně plánují třídní výlet. Sama přitom reflektovala, že se něco naučili zejména v situaci, kdy se jim něco nepodařilo: *„Co mně se ozkoušelo, historka z loňských let, kdy jsem jim nechala naplánovat třídní výlet. Tak to chci udělat i letos, že to budou mít na hrbu jenom oni. A vlastně v těch loňskejch letech se mi podařilo to, že si naplánovali skoro všechno kromě cesty, dopravního prostředku do toho místa, kam chtěli. Takže prostě tady v tom jsem je nechala vymáchat, a tím pádem jakoby se to trošku, bych řekla, naučili.“* Podobně komentovala ředitelka Formanová, jak žáci devátých ročníků plánují závěrečné stužkování: *„Jedna třída úplně v pohodě. Druhá třída má s tím velký problémy. A paní učitelka je v tom nechává. Čekáme, co se z toho vyvine. Zatím nepřišli s prosíkem, abychom jim pomohli. Chtějí to sami dát dohromady. Trošku se obávám, že nedrží třeba při sobě, že to, že to asi nedotáhnou. Ale tak, i to je ponaučení.“* Pozitivní je, že respondenti neočekávají od žáků precizně uskutečněné akce a reflektují, že participace je přínosná zejména v tom, že žáci něco zorganizují samostatně, čímž se nejvíce učí.

Několik učitelů zmínilo, že se snaží dávat dětem prostor i v rámci výuky. Zástupce ředitelky Dvořák popisoval svou výuku takto: *„Děti jsou ti, kteří ne určují, ale jsou těmi hlavními tvůrci. A nemusí to být jenom parlament, ale i v zeměpise to bylo tak, že se to odvíjelo od toho, co chtějí ty děti. Částečně samozřejmě jsme tam svázaný tím ŠVPčkem, co jsme si vytvořili, splnit, a tak dále. Ale bylo to o tom, že pokud děti něco zajímá, tak já nebudu si honem rychle splňovat bod, kterej musím, ale nechám je tvořit to, co oni*

chtějí.“ V jisté menší míře dává žákům prostor i profesně starší kantorka Ibsenová: *„I při tom vyučování, že si můžou trošku, ne vždycky samozřejmě, že si můžou jakoby malinko podle své volby tu výuku jako trošku zkorigovat. (...) Když to vyjde, tak se zeptám: „A teď jako řekni, co byste chtěli dělat.“* Zdá se, že někteří kantoři participaci do výuky přirozeně zařazují, byť každý v jiné míře. Hovořili však jen o určité podobě participace ve výuce a například o systematickém hodnocení výuky ze strany žáků, jak se o něm dočteme v teoretické části, nepřemýšlel žádný z respondentů.

V rámci žákovského parlamentu se koordinátorka podle svého vyjádření snaží o totéž. Samostatnost dětí nepodporuje jen v rámci zasedání parlamentu, ale například se dohodla s ředitelkou, že pokud budou mít žáci nějaké dotazy či požadavky na vedení školy, budou navštěvovat ředitelnu oni a informace nebudou proudit přes ni. Vedení je takovému kroku nakloněné. Rozdíl mezi vedením zkoumané školy a dalších škol ve městě je patrný z toho, jak koordinátorka Endrisová popisovala práci pro městský žákovský parlament, který také vede. Scházejí se zde žáci ze všech škol ve městě a vedení těchto škol očekává, že je bude o práci v městském parlamentu informovat ona. Endrisová je naopak přesvědčena, že odpovědnost za přenos informací z městského parlamentu do školních parlamentů mají mít výhradně žáci, jak komentovala: *„Vedení na mě tlačí, jakoby z těch ostatních škol, abych byla já ta, která se o to bude starat. Já se snažím se o to starat co nejmíň, a trošku jako narážíme.“*

Poněkud překvapivé je v tomto kontextu to, že učitelka Adlerová, která se svého času na koordinování parlamentu podílela, se domnívá, že koordinátorka Endrisová nechává dětem samostatnosti málo. Tento postřeh plyne zejména z toho, že parlament organizuje velké projekty, které často sahají za hranici školy. Jak komentovala Adlerová: *„Jestli si naplánuju nějakou akci, která prostě musí klapnout, protože najednou ze školní akce se udělá akce pro město, tak prostě tam, kdyby něco neklaplo, tak je to ostuda.“* Fakt, že odpovědnost za úspěch takových projektů přebírají také učitelé, může u dětí vést k tomu, že nebudou cítit odpovědnost žádnou. Současně můžeme pozorovat, že tyto velké projekty mají pro činnost žákovského parlamentu jistý přínos. Jednak děti svým způsobem motivují, neboť se díky nim účastní něčeho velkého. Jednak přispěly k tomu, že kantoři, kteří zprvu parlamentu nakloněni nebyli,

přijali jeho existenci, protože výsledky jeho práce jsou obdivuhodné. Učitelka Boudalová komentovala proměnu přístupu učitelů k participaci takto: „*No, já si myslím, že jak z té hry se to šoupl do toho vážna (...) Že už je to opravdu na nějaký úrovni. A potom možná z těch menších projektů na ty větší. Že dřív to byly takový strípky jenom. Možná to ani nebylo ucelený, že to nemělo žádné závěr, nějak to vyšumělo nebo jsme se na to vykašlali. Nebo třeba někdy já, že toho bylo tolik, že prostě já to teď nebudu dělat. Ale teďka už do toho jdeme, protože je to velký projekt většinou. Projekt, který se prezentuje třeba na městě, že o tom ví široká veřejnost.*“ Riziko odevzdání odpovědnosti z rukou žáků do rukou učitelů je zde značné. Koordinátorka parlamentu si je tohoto nedostatku velkých projektů vědoma a podněcuje nyní žáky v tom, aby organizovali více menších projektů, které proběhnou jen v rámci školy. Úspěch těchto projektů přitom pak stojí výhradně na dětech. Zdá se tedy, že není nezbytné se velkým projektům úplně vyhnout, pokud je současně možné věnovat se menším projektům, které stojí výhradně na aktivitě žáků.

Hledání rovnováhy, jak žáky podpořit a přitom jim nechat dostatek iniciativy, je evidentně otázkou zkušeností a každý kantor musí tu pravou míru postupně hledat. Koordinátorka Endrisová popisovala, že v rámci celoškolních projektů žákovského parlamentu, kdy mají učitelé na starost vždy práci s určitou skupinkou dětí, naráží na oba extrémy. Situace se ale, podle jejích slov, rok od roku zlepšuje: „*Tím, že jsme všechno nastavili tak, že to je iniciativa dětí, oni by měli vymyslet, co by na to místo udělali, je to jejich město, oni by si měli vymyslet, jak to udělají, oni by si to měli nafotit, oni by měli vést ty rozhovory. Tak některý učitel k tomu přistoupil: 'Tak, dělejte, co umíte, děti.' (...)* A pak jsou ty, co by tu práci ve třídě celý odvedli, jako dominantní učitel, kterej by řekl, já mám nějakou představu a chci, aby děti tímhle tím směrem šly, a tak je nalajnoval. Tak je pak těžký v tom projektu najít tu zlatou střední cestu mezi těmahle. Ale myslím si, že si ty lidi jakoby zvykají. Každý rok, když to je, tak jakoby, už každý rok získávají nové zkušenosti.“ Zlatou střední cestu hledala koordinátorka i s učitelkou Adlerovou, jak Adlerová popisovala (na činnosti parlamentu se totiž svého času podílely obě pedagožky, byť Adlerová v menší míře). Adlerová zastávala názor, že koordinátorka v tomto ohledu dává žákům málo prostoru a podsouvá jim své nápady. Ani po četných diskusích se jim nepodařilo nalézt shodu na tom, jak parlament vést, aby s jeho vedením byly spokojené obě pedagožky. Spolupráci na této činnosti

následně ukončily a Adlerová z vedení parlamentu vystoupila. Tento příklad ukazuje, že ani opakované diskuse a dobrá vůle nemusí vést k nalezení shody.

Učitelé dále zmiňovali řadu dalších věcí, jak participaci žáků podporují. Jednak jim v třídnických hodinách dávají prostor pro představení informací z parlamentu. Mladším žákům pomáhají informace komunikovat tak, aby byly pro zbytek třídy srozumitelné. Někdy je také vyzvou, aby spolužáky naučili nějakou ledolamku, kterou dělali v parlamentu.

V rámci celoškolských projektů žakovského parlamentu učitelé také žáky pro činnost motivují. Jak popsala učitelka Jindrová, musí žáky „*umět hlavně motivovat, vědět, proč to je, proč tam jdeme, k čemu to bude*“. To někdy obnáší poctivou domácí přípravu v oboru, kterému se ve své výuce nevěnují. Učitelka Ibsenová, jejíž skupina měla připravit prezentaci o hornictví, popisovala svůj zážitek s nemotivovanými dětmi takto: „*Takže se k tomu tak nějak stavěli: tak jako nic moc. Tak jsem někde našla, že jo 'skok přes kůži', protože jsme měli hornictví. Tak jsem doma vyrobila zástěru, tedy takzvanou kůži, aby oni pak přes ní mohli skákat.*“ Z uvedeného je patrné, že kantorka nerezignovala a naopak se snažila, aby akce žáky bavila.

Učitelé i ředitelka školy také zmínili, že žákům ochotně vyjdou vstříc, když je o něco požádají (například materiály potřebné pro projekt žakovského parlamentu děti dokončovaly v hodině výtvarné výchovy). Zástupkyně Cibulková shrnula: „*Pokud to jsou věci, který jsou reálný a který jsou smysluplný, tak si myslím, že vždycky se učitelé snaží těm dětem vyjít vstříc.*“ Koordinátorka parlamentu Endrisová nadnesla otázku, zda ochota vycházet žákům vstříc není ve škole přílišná. Nikoli proto, že by žáci vznášeli neúnosné množství požadavků, nýbrž proto, že je tato vstřícnost nevede k převzetí odpovědnosti za sebe sama. Endrisová o věci hovořila takto: „*U nás je to vždycky tak, že děti se zmíní a paní ředitelka to tak jako zváží a eventuelně hned zařídí. Jo, že ani ty děti nemají pocit, že se nějakým způsobem o to zasloužili oni a že právě parlament šel žádat někam a tak.*“ Koordinátorka kvitovala, že ředitelka vychází žákům vstříc. Současně se zde jedná právě o situaci, kdy žáci jen vznášejí požadavky a realizace změny již nestojí na jejich iniciativě. To ve svém důsledku může vzdělávací efekt participace oslabovat, protože děti si z takové situace odnesou, že stačí vyslovit přání, avšak již se nenaučí, jak postupovat v případě, kdy je třeba, aby danou věc samy

zařídily. Úvaha koordinátorky tak poukazuje na to, že je třeba rozlišovat různé typy vstřícnosti vůči žákům, a to na základě toho, zda děti podporuje v aktivitě, anebo naopak v pasivitě. Situace, kdy žáci přijdou s nějakou vlastní iniciativou a učitele požádají o pomoc, aby mohli svou ideu dokončit, je odlišná od situace, kdy jen pasivně požadují něco, co za ně má dospělý udělat.

Někteří učitelé pak zmiňovali, že cíleně rozvíjejí také jiné formy participace. Například učitelka Adlerová komentovala, že momentálně je zapojení její třídy v žákovském parlamentu v pozadí, protože se soustředí hlavně na to, aby žáci fungovali aktivně v rámci třídy: „*V tuhle chvíli se tomu [parlamentu] popravdě nevěnuju, protože nic jakoby nehoří. Snažím se dělat hry na spolupráci nebo různé věci, teďko plánujeme vánoční jarmark a akademii a to spaní ve škole. Takže jsme řešili tady ty věci a ten parlament šel trošku do pozadí.*“ Fakt, že učitel neusiluje o rozvíjení jedné formy participace, tak nutně nemusí znamenat, že participaci jako takovou nepodporuje, ba naopak. Učitelé však uvedli i několik situací a postřehů, které poukazují na to, že i v této škole někteří kantoři v určitých případech realizaci participace žáků komplikují.

Učitelka Adlerová poukázala na to, že zejména starší pedagogové vnímají participaci jako zbytečnou: „*Samozřejmě některý ročníky, za nich to nebylo, tak proč se to musí dělat teď, když to fungovalo předtím jinak.*“ Zcela jistě se však nejedná o všechny starší pedagogy, neboť učitelky Hejduková, Ibsenová a Jindrová ve školství pracují více než 35 let, a participaci jako zbytečnou nevnímají. Postřeh učitelky Adlerové naznačuje, že věk může být jistým faktorem, který ovlivňuje náhled učitelů na participaci, ale učitelky, které se účastnily tohoto výzkumu, dokazují, že se rozhodně nejedná o faktor určující.

Na rozsáhlejší jev poukázala koordinátorka parlamentu Endrisová, když poznamenala, že pro některé kantory je participace věcí, kterou učitel ve své praxi může rozvíjet, avšak pouze tehdy, když plní včas své základní povinnosti, mezi které řadí výuku a administrativní povinnosti. Endrisová přitom přiznala, že administrativní úkoly někdy odevzdává se zpožděním, protože jí na ně nezbyl čas (o tomto tématu je pojednáno v rámci výzkumné otázky č. 5). Participaci totiž vnímá

jako důležitější a smysluplnější. Stížnosti kolegyň na to, že jim včas nevyplnila třídní knihu, pak pochopitelně nejsou příjemné.

Na opačný problém poukázala učitelka Adlerová, když konstatovala, že někteří učitelé se určitým aktivitám věnují jen proto, že je vnímají jako povinnost. Takový přístup může vést k tomu, že pedagog sklouzne k tzv. formální realizaci participace, kdy sice nějaká aktivita proběhne, avšak nenaplní svůj potenciální vzdělávací přínos, protože jejím iniciátorem i organizátorem je do velké míry učitel, nikoli žáci. Adlerová přitom popisovala případ, který ukazuje, že určité aktivity vedením vyžadovány nejsou. Když plánovala s žáky jejich vystoupení na vánoční akademii školy, vystoupit chtěli jen tři žáci, ostatní při diskusi mlčeli. Protože si byla vědoma toho, že se nejedná o povinnost, a jako důležitější vnímala, aby žáci zorganizovali představení ze své iniciativy, do vystoupení je netlačila. Samostatnost žáků se tak snažila podpořit tím, že jim nabídla podporu, ale nechala odpovědnost za rozhodnutí na nich. Konstatovala pak, že jednou z věcí, které jí v realizaci participace pomáhají, je právě vědomí toho, že za neúčast její třídy na určité akci nebude nijak postižena: *„No tak tím, že je to dobrovolný, nebo že prostě tady se nedělají trestný bodíky za to, když to tak není. Teoreticky si myslím, že kdyby ten bič nade mnou byl, tak bych je donutila, ale nevím, jestli by to bylo ono.“* Poukazem na dobrovolnost určitých aktivit jsme se dostali k další podotázce, na kterou se v rámci této výzkumné otázky zaměříme, a sice co učitelům pomáhá participaci ve škole rozvíjet.

Přestože učitelé nehovořili výhradně o žákovském parlamentu, nejvíce úvah zaznělo právě v souvislosti s touto formou participace. Často poukazovali na to, že základem kvalitního fungování žákovského parlamentu v jejich škole je nadšená a zkušená koordinátorka. Ředitelka Formanová komentovala, že parlament byl ve škole i před jejím nástupem do funkce, avšak nefungoval, jak by měl: *„Připadalo mi, že je to formální, že se napíše do výroční zprávy, že je tady žákovský parlament, že se schází a že něco řeší, ale bylo to spíš na papíře. Takže jsem hledala cestu, jak to uchopit. Trvalo mi to asi rok, kdy jsem o tom pořád přemýšlela, než se mi podařilo oslovit tu jednu šikovnou paní učitelku. Poslali jsme ji na školení nejdřív, aby věděla, o čem je řeč. A pak se to rozjelo.“* Že je kvalitní koordinátor klíčovým faktorem úspěchu parlamentu, tvrdili i další učitelé. Na dotaz, čím to je, že se kvalita žákovského parlamentu během

několika posledních let výrazně zvedla, odpověděla učitelka Boudalová: „*Já si myslím, že to je paní učitelkou. Ona tím žije. Ona se snaží, ona prostě má ten šmrnc. Dává tomu tu energii (...) Myslím, že je to Evou.*¹¹⁸ *Dokáže i nás... Ona vám řekne, když přijdete s problémem, tak řekne: 'Jo, to zvládnem, neboj, já ti pomůžu, nebo parlamentáci to udělaj.'*“ Učitelka Boudalová dále ocenila, že jí koordinátorka dodala nápady pro práci s vlastní třídou, když potřebovala promyslet program zážitkového přespání ve škole. Jak komentovala Boudalová: „*Ta motivace, že prostě vám vymyslí čtyři další varianty a hodí vám to myšlení trošku jinak, než třeba jak, jak myslím já.*“ Že má koordinátorka dobré nápady a je kreativní, ocenili i další učitelé. Zdá se, že učitelům v participaci může pomáhat přítomnost kolegy, který má s participací zkušenosti a dokáže jim poradit, pokud sami chtějí něco zorganizovat.

V teoretické části popsané tvrzení, že spolupráce mezi kantory podporuje zavádění nových metod (v tomto případě participace), se potvrdilo i zde. A to nejen ve vztahu pedagogů a zkušené koordinátorky parlamentu, ale i mezi pedagogy navzájem. Na otázku, co jí pomáhá rozličné aktivity s dětmi rozvíjet, odpověděla zástupkyně Cibulková: „*Je to o komunikaci, o spolupráci s kolegyněmi. Protože kolikrát to nejsou věci, který se dějou jenom konkrétně v té třídě, ale třeba napříč ročníkem. Takže je to i o tom, že prostě vím, s kterýma kolegyněma se můžu do některých akcí pustit, s kterýma ne, který třeba na to tolik nejsou. Takže o tomhle to je.*“

Vedle spolupráce mezi kantory hraje evidentně důležitou roli podpora vedení školy. Vedení totiž vytváří podmínky pro samotnou realizaci různých forem participace. Nejedná se přitom pouze o záležitosti strukturální, o nichž bude pojednáno níže. Významná je ochota vycházet učitelům, kteří s žáky chtějí něco dělat, vstříc. Zástupce Dvořák komentoval, že pokud učitel dělá něco navíc a nestihne kvůli tomu včas nějakou administrativní povinnost, ochotně posečká: „*Vycházím vstříc paní Endrisové. (...) Tolerantnost vůči kolegyni nebo kolegům, který na tom spolupracujou: 'tady máš náhradní termín' a tak.*“ Ředitelka Formanová zase uvedla, že podporuje učitele v tom, aby s dětmi vyšli mimo školu, když chtějí výuku zpestřit. Poměrně hodně času věnuje schůzkám s koordinátorkou parlamentu, jak popsala: „*A tam je dobrý, že když se s ní*

¹¹⁸ Jméno pedagožky bylo v citaci změněno.

domluvím a ona má třeba i volnou hodinu, že přijde a fakt třeba těch 45 minut tady tomu věnujeme a rozebíráme to.“ Čas pak věnuje i schůzkám s žáky, jak Formanová popisovala: „Paní učitelka, co je má na starost [tj. koordinátorka parlamentu], si teď dala za svůj vlastní cíl, že je naučí, jak se dělá projekt. (...) Takže ty jednotlivé skupiny dětí mi sem chodí, a protože jim paní učitelka nařídila, že nejdřív musí mít souhlas, tak sem chodí: ‘Můžeme mít, paní ředitelko, čepičkový den?’ A já: ‘Můžete. A máte to?’ ‘My si to nějak zařídíme.’ Nebo: ‘Můžeme v pátek přijít snídat někde tamhle? Můžeme hrát do rozhlasu písničky?’ A takhle si to sami zařizují, tak toto je vítaný. Teď si sami devátáci zařizují závěrečný stužkování. (...) Děti se naučily, že do ředitelny se nechodí za trest, ale chodí prostě, když mají problémy.“

Aby koordinátorka nebyla na práci sama, hledají společně s ředitelkou vhodnou kolegyni, jak popsala Formanová: *„Aby prostě člověk byl i nahraditelný. A většinou ve dvou oni potom i vymýšlejí jiné věci. Je to zas jinej vítr úplně. Máme jednu paní učitelku, takovou mladou na prvním stupni vytipovanou. Tak tu teď postupně bereme na různé akce, aby věděla, o čem je řeč.“* Z uvedené citace je patrné, že ředitelka věnuje péči jednak tomu, aby novou kolegyni vybrala ve spolupráci se stávající koordinátorkou, jednak tomu, aby tato práce nové kolegyni vyhovovala, a v neposlední řadě tomu, aby pro novou koordinátorku zajistila adekvátní proškolení. Koordinátorka Endrisová pak komentovala, že vědomí, že za žákovským parlamentem stojí vedení školy, vede k podpoře parlamentu ze strany dalších pedagogů: *„Když má ten parlament podporu vedení a lidi jakoby mají pocit, že by se potřebovali jakoby někomu zavděčit, tak půjdou podporovat věci, který kvituje ředitel.“*

Dále je pro učitele pochopitelně snazší podpořit participaci, když to od nich nevyžaduje moc práce nad rámec jejich plánovaných povinností. Endrisová komentovala, že kolegové se ochotně zúčastní parlamentního projektu, pokud tam nemají žádnou aktivní roli. Pokud tedy mají věnovat svůj čas tomu, aby program pro žáky připravili, musejí být sami dostatečně motivovaní. Učitelům také pomáhá to, že některé věci se opakují pravidelně, a všichni tak vědí, co mají očekávat a jak se na to připravit. Jak komentovala učitelka Jindrová, zlom v činnosti parlamentu přišel, když *„jsme věděli už, co od nich očekávat, co zase oni od nás můžou očekávat. Že jsme věděli včas, do čeho jdeme, na co ty děti připravit“.*

Nyní se ještě podíváme na to, o čem učitelé hovořili v opačném slova smyslu, tedy na jaké překážky narážejí, pokud chtějí participaci žáků podpořit. Asi nejčastěji učitelé zmiňovali, že záleží také na dětech. Když se sejde skupina aktivních iniciativních dětí, pro učitele je snazší participaci rozvíjet a podpořit je, než když musí věnovat spoustu úsilí tomu, aby je vůbec k něčemu motivovali. Že jsou žáci pasivní a je těžké je pro něco nadchnout, zmínili hned čtyři z deseti respondentů. Nejedná se přitom jen o učivo, kdy například podle učitelky Jindrové žáci nyní vyzdvihují spíše ty, kteří nic neumí, a jedničkářům se smějí (zatímco v minulosti si žáci spíše pomáhali): *„Spíš se shazují a mají radost, když někdo něco neumí. Když někdo něco umí, tak je šprt, kterej je u nich úplně dole.“* Nezájem pozorují učitelé i mimo výuku, například při plánování třídního výletu. Koordinátorka Endrisová popisovala, že žákům ve své třídě chtěla dát volnost ve výběru destinace i organizování cesty. Celá třída však nakonec výlet odmítla s výtkou, že se žáci na plánování nemohli dostatečně podílet. Tato událost ji zasáhla. Při výuce češtiny zadala toto téma žákům v rámci volného psaní, aby pochopila, jak o události přemýšlejí. Zjistila tak, že většina žáků na výlet jet chtěla, avšak dva výrazní negativně nastavení spolužáci je strhli natolik, že se k zamítavému stanovisku přidali všichni. Několik učitelů komentovalo, že toto nastavení dětí je dáno společností a přichází z rodiny. Mnohdy pozorují, že rodiče se dětem nevěnují a nechávají je trávit hodně času hraním her na počítači nebo v telefonu. Také komentovali, že pokud se rodiče starají jen o svůj vlastní prospěch, děti tento postoj přebírají. Několik učitelů zažívá, že rodiče se u nich něčeho dožadují, avšak sami odpovědnost nepřijmou. Pokud je například žák prospěchově slabý, je to podle některých rodičů vinou učitele, nikoli rodinného zázemí. Učitelé vnímají, že autorita učitele je ve srovnání s minulostí oslabená, takže si rodiče spíš stěžují, ale nevedou s učitelem dialog.

Vedle poukazu na nastavení dětí pak na přímý dotaz, co učitelům realizaci participace žáků znesnadňuje, odpovídali zejména v souvislosti s otázkami, které se týkají strukturálních témat. V rozhovorech přitom několik věcí, které mohou realizaci participace komplikovat, jaksi mimochodem zaznělo. Jedním případem je neshoda na tom, kolik času by žáci měli věnovat participaci v poměru k času věnovanému výuce. Nebo zda má učitel rozvíjet participaci, pokud nestíhá včas plnit své administrativní povinnosti. Dále je tu otázka, jak žáky podněcovat ve vlastní aktivitě a nepřebírat za

ně příliš mnoho odpovědnosti. Z výčtu témat, na kterých se učitelé neshodnou, je patrné, že v otázkách participace zpravidla není zásadní rozpor v tom, zda ji vůbec dělat, neboli zda má smysl, ale zejména v tom, jakým způsobem ji dělat. Vést ve škole diskusi o tom, zda je participace užitečná či ne, tedy nemusí stačit. Evidentně je třeba otevírat i daleko detailnější témata související s praktickou realizací této činnosti. Neshody přitom mohou vytvářet ovzduší, ve kterém učitel nemá chuť cokoli dalšího iniciovat. Současně bez neshod by učitelé neměli o čem vést dialog, díky kterému mohou přemýšlet o vlastních postojích a svou práci na základě výměny názorů posouvat dál. Důležité je tedy zejména to, zda učitelé ve škole mohou a chtějí vést dialog a zda neshody vnímají jako překážku práce, nebo naopak jako příležitost k tomu své profesní schopnosti někam posunout. Ve velké škole je toto zcela jistě náročnější než ve školách menších. Jako jeden ze základních předpokladů toho, aby učitelé dokázali otevřeně diskutovat o kontroverzích, se ukazuje kvalita jejich osobních vztahů a vzájemná důvěra. Pokud mezi učiteli panují přátelské vztahy, výměna názorů pak není nepříjemná, ale naopak může mít i terapeutické účinky (viz diskuse „u vína“ učitelky Cibulkové s koordinátorkou Endrisovou). Takto vřelé vztahy pochopitelně nepanují napříč celým pedagogickým sborem, někteří učitelé jsou si přirozeně blíží, jiní dál. Vedení školy však podniká řadu kroků k tomu, aby se učitelé v pracovní době mohli potkávat, a to nejen při pracovních příležitostech, ale také neformálně a nepracovně (viz tajné výlety v přípravném týdnu).

CO OVLIVŇUJE ROZVOJ PARTICIPACE VE ŠKOLE NA ÚROVNI STRUKTURY TÉTO ŠKOLY I VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?

Překážku, kterou učitelé pojmenovávali na úrovni struktury, představuje zejména jejich zahlcenost dalšími pracovními úkoly. Jednak věnují hodně času administrativním činnostem a jiným nepedagogickým činnostem, jak popsala ředitelka Formanová: *„Každý týden porady, oni jsou někdy úplně zničení. Dokážu pochopit, že potom nemají vůbec chuť do ničeho dalšího. (...) Vybírají peníze. Na každou věc, na každý divadlo, vedou kroužky třeba ještě, aby si teda přivydělali i nějakou kačku. Známkování, jsou kontrolování, jak rychle oznámkujou práci vybranou. Jestli to fakt stihnou podle školního řádu třeba do tří dnů, do pěti dnů. Když ne, tak už jsou tady*

stížnosti, proč není ta známka, proč to dítě něco neví. Musí pořád něco odůvodňovat, vysvětlovat, proč to takhle je, není to tak. A mají obrovskou zodpovědnost za, za ty děti. A není, to není: 'pojd'te, seberem se, pojedeme někam tamhle', ale [musí mít] souhlasy rodičů.“ Vedle toho se musí soustředit na to, aby žáky naučili požadované penzum vědomostí. Je-li učitel v časovém presu, kdy tak tak stíhá probrat vyžadovanou látku, nebo ví, že musí žáky připravit, aby uspěli při plošném testování, nemá pochopitelně vůli vymezit z dostupného času ještě okno na to, aby se žáci mohli věnovat participaci, ať už v rámci projektu žákovského parlamentu, který se věnuje úplně jinému tématu, než je zrovna aktuálně probíraná látka, nebo v rámci výuky samotné, neboť výuka formou participace vyžaduje více času než například frontální výklad.

Spíše marginální překážkou je potom fakt, že v některých případech nemohou být učitelé za práci související s participací nijak finančně ohodnoceni. Jedná se například o případ, kdy se učitel podílí na realizaci celoškolského projektu žákovského parlamentu, přičemž tato činnost mu zabere v daný den více času, než by mu zabrala plánovaná výuka. Pozitivem naopak je, že ředitelka školy našla způsob, jak najít prostředky na ohodnocení koordinátorky parlamentu. Protože je parlament zaveden jako volitelný předmět, je koordinátorka alespoň za část své práce pro parlament hodnocena, neboť tuto činnost má zanesenou do úvazku. Současně je problematické takové podmínky vytvořit více učitelům a sama ředitelka si posteskla, že by bylo třeba, aby se této činnosti věnovala větší skupina kantorů: *„Bylo by fajn, kdyby se tomu mohlo věnovat víc paní učitelek, aby byly zástupný jedna za druhou, aby to třeba netáhla jenom jedna.*“ Ve škole se tak na činnosti parlamentu podílí více kantorek, avšak ne všechny se této činnosti mohou věnovat s takovou intenzitou, jako koordinátorka Endrisová.

Co realizaci participace ve škole podpořilo, je, že k tomuto tématu učitelé dostali dostatek informací a mají o ní kvalitní znalosti. Učitelé kritizovali, že v minulosti se měli podílet na realizaci celoškolských projektů žákovského parlamentu, avšak informace o projektu k nim přicházely na poslední chvíli, a nemohli se tak dostatečně připravit, nevěděli, jaká bude jejich role a jak s žáky pracovat. To se postupem času proměnilo a učitelé kvitovali, že jim koordinátorka parlamentu vše včas vysvětlí a pomůže s přípravou, pokud o to požádají. Vedle toho vedení školy zajišťuje školení

pro učitele, pokud od nich vyžaduje, aby nějakou novou formu participace zavedli (ve škole například proběhlo školení na třídnické hodiny, učitelé měli ve sborovně k dispozici také sborník metod).

Jako velmi vhodné se ukázalo zavedení široké škály forem participace, což umožnilo zapojení velkého množství dětí. Žákovský parlament tak není jedinou formou, jsou tu i třídnické hodiny, ekotým a další způsoby, jak žáky vést k vyjadřování jejich názorů a aktivnímu ovlivňování života školy. Fakt, že se na činnosti může podílet více dětí, je také způsoben tím, že parlament je organizován jako volitelný předmět. Z každé třídy se tak do něj může zapojit třeba třetina všech žáků oproti obvyklým dvěma zástupcům za každou třídu. Akce jsou díky tomu, že se žáci scházejí často a ve velkém množství, dobře propracované a kvalitní. Z výpovědi koordinátorky Endrisové je patrné, že s ředitelkou postupně zkoušely řadu cest, než našly způsob, jak participaci v parlamentu realizovat efektivně. Endrisová vývoj parlamentu komentovala následovně: *„Prošla jsem všema, všema těma jakoby co byly výbory, jako výbor pro stravování a tak dál. Pak jsem měla společně parlament, pak jsem měla každé zvlášť. A těch posledních, teď to bude asi pátej rok, (...) mají parlament jako volitelný předmět.“* Velikost parlamentu se přitom ukázala jako dvojsečná. Koordinátorka Endrisová tak na této skutečnosti vnímá i jedno významné negativum. Ve velkém žákovském parlamentu totiž dochází k rozmělnění odpovědnosti. Žáci z jedné skupiny vědí, že k jejich plánům se budou vyjadřovat ještě další skupiny, a tedy nevěnují svým rozhodnutím takovou péči.

Dalším přínosem je realizace participace už od prvního stupně. Respondenti kvitovali, že malé žáky práce v parlamentu i třídnických hodinách baví. S otazníkem jsou však celoškolské projekty žákovského parlamentu u dětí z nejnižších tříd prvního stupně. Učitelka Hejduková se vyjádřila v tom smyslu, že pro nejmenší žáky nejsou celoškolské projekty vhodné, protože program není přizpůsoben jejich úrovni vědomostí a schopností. Vnímá tak, že by bylo lepší je do celoškolských projektů nezahrnovat a připravovat jim speciální projekty metodicky cílené přímo na tuto věkovou kategorii. Smyslem celoškolských projektů však není výhradně rozvoj vědomostí žáků. Významným přínosem zapojení všech žáků je to, že díky nim mají příležitost potkat se děti napříč celou školou. Například zkušenosti z prožitkových kurzů ukazují, že starší

žáci se o ty mladší po nějaké době začnou starat, a děti tak mezi sebou navážou hezké vztahy. K tomu však zpravidla dojde až na vícedenní akci, a je tedy otázkou, zda se takového propojení může podařit dosáhnout v rámci jednodenního školního projektu.

SHRNUTÍ

Na úrovni kultury školy se podmínky pro rozvoj participace jeví jako velmi dobré. Učitelé jmenovali celou řadu činností, jimiž žáky v participaci podporují (někteří samostatně rozvíjejí různé formy participace; dávají dětem možnost ovlivňovat akce třídy a v některých případech i výuku; vycházejí žákům vstříc, pokud potřebují v rámci výuky dopracovat přípravy pro celoškolský projekt žakovského parlamentu; pro aktivity v rámci celoškolských projektů je motivují a samostatně si připravují program dne, kdy mají organizaci celoškolského projektu s přidělenou skupinou dětí na starost; alespoň někteří učitelé neočekávají, že akce žáků musí vždy dopadnout dobře, protože vnímají, že se na nich mají žáci zejména něco naučit). Podporu pro ně přitom představují zejména podmínky, které vytváří vedení školy, a to jak ty, které spadají do oblasti kultury (vedení vychází učitelům vstříc, pokud kvůli participaci něco nestíhají odevzdat včas; podporuje je ve výjezdech s žáky mimo školu; ředitelka věnuje čas diskusím s koordinátorkou parlamentu i rozhovorům se samotnými žáky; pro participaci deklaruje podporu, avšak nevyžaduje automatické zapojení všech tříd do všech aktivit tak, aby měl třídní učitel volnost nechat rozhodnutí na žácích), tak i ty spadající do oblasti struktury (vedení zajistí pro učitele potřebná školení, aby v nových metodách nabyli dostatečnou erudici; harmonogram a rozvrh jsou upraveny tak, aby bylo možné realizovat vícero forem participace, a to i s nejmladšími dětmi, a aby některé aktivity, jako jsou třídnické hodiny nebo celoškolské projekty žakovského parlamentu, mohly probíhat pravidelně).

Když jsem se soustředila na to, čím naopak učitelé realizaci participace komplikují, identifikovala jsem jen několik jejich aktivit či postojů. Jako největší překážka na úrovni kultury se jeví neshoda kantorů, a to nikoli na tom, zda participaci vůbec realizovat, ale spíše na detailech ohledně toho, jak ji realizovat (v jakém rozsahu a zda na úkor výuky či plnění administrativních povinností, ale také jak konkrétně podněcovat žáky v aktivitě a přebírání odpovědnosti). Neshody přitom nemusejí automaticky znamenat, že je participace ohrožena. Pokud je ve škole ochota vést

diskusi, pokud učitelé očekávají, že je debata s kolegy obohatí, mohou být odlišné názory a postoje naopak přínosem. Taková produktivní výměna zde evidentně funguje mezi kantory, kteří k sobě mají lidsky blízko. Není však vnímána jako něco, co by prostupovalo celý pedagogický sbor. Neshodu s některými kantory tak vnímají jako něco, s čím je třeba se smířit a netrápit se tím. V tomto směru můžeme ocenit snahu vedení školy, které se na podporu dobrých vztahů a mezilidských vazeb cíleně soustředí (zaměřuje na toto téma některé vzdělávací semináře, cíleně v pracovní době organizuje zábavné nepracovní aktivity, při nichž spolu pedagogové mohou zažít něco pěkného). Přes mnohaletou snahu vedení podpořit spolupráci a dobré vztahy mezi kantory vnímá ředitelka spoustu mezer. Nejedná se tak o oblast, kterou by bylo lze proměnit snadno. V kontextu jiných škol však dokáže ocenit úroveň, na které její pedagogický tým spolupracuje.

Jako nemožná se pak jeví změna překážek participace na úrovni struktury. Největší překážkou je podle všeho zahlcenost učitelů prací a požadavky, které jsou na ně kladeny. Množství učiva, které musí žákům předat, jistě přispívá i k výše popsanému rozporu ohledně toho, kolik času mají věnovat výuce a kolik si mohou dovolit věnovat aktivitám souvisejícím s participací a rozvojem dovedností. Chuť zkoušet s žáky něco nového jim bere i zahlcení dalšími nepedagogickými úkoly, jako jsou různé administrativní povinnosti či dozory. Negativní vliv má pravděpodobně i to, že za některé činnosti související s participací vedení školy nemůže učitele adekvátně finančně ohodnotit.

Na úrovni struktury vytvořilo vedení školy poměrně dobré podmínky. Negativně tak na úrovni struktury realizaci participace ovlivňují zejména podmínky, které vycházejí ze vzdělávací politiky, tedy podmínky, jež na úrovni školy měnit nelze. Jak vyplynulo ze zjištění uvedených v rámci výzkumné otázky č. 4, pokud je učitel o přínosech participace přesvědčený, je ochotný ji rozvíjet i tehdy, když jsou přítomny strukturální překážky. Za účelem posilování participace tak může vedení školy pouze posilovat kulturu školy směrem k rozvoji schopnosti učitelů vést konstruktivní dialog tak, aby společně nacházeli shodu na míře, ve které se bude škola participací věnovat.

7. ZÁVĚRY A DISKUSE

Cílem výzkumu bylo zjistit, na jaké překážky narážejí ředitelé škol, kteří chtějí rozvíjet participaci žáků, a jakým způsobem se jim daří tyto překážky překonávat. Zjistila jsem, že přestože kvalita participace závisí na mnoha faktorech týkajících se jak vnitřního prostředí školy, tak i vzdělávacího systému a celkového nastavení společnosti, největší vliv na její úspěšnou realizaci mají samotní učitelé. Participace ve zkoumaných školách nabývá mnoha podob. Žáci však zpravidla nejsou schopni se do nabízených aktivit adekvátně zapojit, pokud je v tom učitelé vhodným způsobem nepodporí. Pro učitele však taková podpora není něčím samozřejmým. Někdy v této činnosti nevidí smysl a raději by svůj čas a energii věnovali něčemu jinému, někdy pro adekvátní podporu žáků nemají dostatečnou erudici a zkušenosti, v důsledku čehož mohou mít s participací negativní zážitky.

Ukázalo se, že učitelé, kteří participaci vnímají jako něco, co ve školním vzdělávání nemá velký význam, pak mají menší ochotu překonávat překážky, které s sebou participace může přinášet. Naopak učitelé, kteří ji vnímají jako něco, co jim pomáhá naplňovat jejich osobní profesní misi, mají velkou ochotu věnovat čas a energii překonávání těchto překážek, v důsledku čehož mají s participací více uspokojivých zážitků a realizují ji s dětmi kvalitněji. Ukázalo se tak, že když jsou učitelé pro participaci motivovaní, dokážou ji s dětmi realizovat na vyšší úrovni.

Snažila jsem se proto zjistit, jaké faktory u dotazovaných učitelů ovlivnily jejich přístup k participaci. Ukázalo se přitom, že osobní životní zkušenosti, jako jsou například zážitky z jejich dětství, měly pravděpodobně v některých případech vliv na to, zda by ji ve škole sami iniciovali. Jejich současný náhled na participaci se ale odvíjí zejména od zkušeností, které s ní učinili ve své škole. Aby tedy učitelé vnímali participaci jako něco smysluplného, je třeba, aby od počátku byla zavedena ve škole kvalitně, aby učitelé pozorovali, že dětem něco důležitého přináší. Mapovala jsem proto, na jaké těžkosti učitelé při realizaci participace narážejí a pomocí jakých intervencí jim vedení školy pomohlo tyto překážky překonávat tak, aby participace mohla být realizována efektivně.

Protože odborná literatura poukazuje na to, že pro zavedení nějaké inovace ve škole je důležitá také kultura školy, zaměřila jsem se i na to, v čem kultura daných škol

zavádění participace podporuje a v čem naopak učitelům velkou oporu nevytváří. Ukázalo se, že největší překážkou na úrovni kultury těchto škol je fakt, že někteří učitelé mají obavy z toho, že budou při neúspěchu negativně souzeni kolegy, což je přirozeně vede do izolace a někdy i opakování nefunkčních řešení, což v případě participace vede k jejímu odsouzení. Zaměřila jsem se proto na to, co vedení zkoumaných škol učinilo na podporu důvěryplných vztahů a intenzivnější spolupráce mezi kantory. Zjistila jsem přitom, že důležité je to, zda se učitelé cítí bezpečně vůči vedení školy, zda mezi vedením školy a učiteli panuje vzájemný respekt. Za účelem rozvoje důvěry a hlubších forem spolupráce ředitelé organizují různé pracovní výjezdy spojené s časem pro společné nepracovní zážitky a iniciují také řadu pracovních setkání v menších týmech, neboť velikost pedagogického sboru je ve všech školách přirozenou bariérou.

Školy se však nepohybují ve vzduchoprázdnu, a tak jsem na základě výpovědí ředitelů měla možnost nahlédnout i do toho, jak sami vnímají prostředí, ve kterém školy působí, tedy vzdělávací systém a společnost. Ukázalo se, že vzdělávací systém reálnou oporu pro realizaci participace nevytváří a reflexe ředitelů škol nemá pro politiky velkou váhu, v důsledku čehož ředitelé snahy měnit vzdělávací systém vzdali a soustředí se zejména na to, co změnit mohou, tedy prostředí své školy. Zdá se přitom, že ani kultura české společnosti školám nevytváří pro realizaci participace velkou oporu, což se pravděpodobně odráží v tom, že přestože jsou tři zkoumané školy z hlediska participace velmi progresivní, některé její formy popsané v zahraničí se zde nevyskytují. Je obdivuhodné, že ředitelé, kteří ze strany vyšších pater zažívají nerespekt vůči svému hlasu, usilují o to, aby se v jejich školách mohli dostatečně vyjadřovat jak učitelé, tak i žáci.

Na následujících stránkách se na výše popsané podíváme podrobněji. V úplném závěru této kapitoly si pak dovoluji poznatky shrnout do jakýchsi čtyř strategií, které se v daných školách osvědčily jakožto cesty k překonání překážek a posílení participace. Věřím, že mohou být dobrým odrazovým můstkem pro ředitele, kteří ve své škole chtějí participaci rozvíjet.

7.1 PARTICIPACE VE ŠKOLÁCH MÁ MNOHO PODOB

Participace se ve zkoumaných školách realizuje pomocí rozličných forem. Vedle žákovského parlamentu a třídnických hodin, které se vyskytují ve všech třech školách, zde byly zřízeny i další méně tradiční formy. Na ZŠ Palackého experimentuje ředitel s tzv. třídními projekty, v rámci kterých může každá třída zorganizovat libovolnou aktivitu pro zbytek školy, přičemž ředitel jejich iniciativu podpoří i finančně. Na ZŠ Emila Filly zavedli po zahraničním vzoru tzv. ranní setkávání, což představuje každotýdenní setkání všech žáků i učitelů celé školy, přičemž program této ranní hodinky mají v rukou střídavě žáci jednotlivých tříd nebo žákovský parlament. Všichni tak mají přehled o tom, co se kde děje, a všichni se mohou jednou za čas podílet na přípravě takového setkání. Raritou, kterou můžeme pozorovat na ZŠ Jaroslava Vrchlického, je zavedení žákovského parlamentu jako povinně volitelného předmětu. Aktivní účast v parlamentu tak není záležitostí několika zvolených žáků, nýbrž zhruba třetiny žáků z každého ročníku. Ve všech školách přitom fungují třídnické hodiny, v rámci nichž žáci stanovují pravidla pro fungování třídy, komunikují se zástupci své třídy v žákovském parlamentu nebo se věnují aktuálním otázkám třídy. Ve školách dále působí tzv. ekotýmy, někde funguje školní časopis, institut tzv. patronských tříd, žáci jsou zapojeni do hodnocení vlastní práce ve výuce, a dokonce provádí mapování školy, v rámci kterého hodnotí slabé a silné stránky školy. Žáci spolupracují také s městským úřadem, a to buď formou městského parlamentu, nebo formou speciálních setkání, kde děti prezentují, co by ve městě chtěly změnit.

Respondenti ze všech škol se zmiňovali o tom, že žáci mohou přijít s jakýmkoli požadavkem či nápadem za učitelem či vedením školy. Někteří z nich však současně komentovali, že se za celou jejich kariéru nestalo, aby žáci touto cestou vyvinuli nějakou iniciativu, zorganizovali nějakou akci pro ostatní lidi ve škole nebo zavedli nějakou podstatnější změnu sami od sebe. Výpovědi tak poukazují na to, že jedním z klíčových faktorů, které na úrovni školy participaci žáků podporují, jsou příležitosti, které jsou dětem nabídnuty. Rozmanitost forem participace se tak ukázala jako klíčová, neboť umožňuje intenzivní zapojení velkého množství žáků, a to i těm, kteří by sami od sebe žádnou iniciativu nevyvinuli a například členy žákovského

parlamentu by se nikdy nestali. Stejně pozitivně však tato rozmanitost může působit také na některé učitele. Pokud by se ve škole vyskytoval výhradně žákovský parlament, většina učitelů by neměla příležitost se na realizaci participace významněji podílet. Pokud však existují i další formy, může si vícero učitelů najít způsob, který je jim samotným sympatický a který budou s chutí rozvíjet.

Přestože ve školách funguje celá škála forem participace, převážná část výpovědí učitelů o tom, jak se participace v jejich škole realizuje, se týkala zejména žákovského parlamentu a třídnických hodin a další formy byly zmiňovány spíše okrajově. Tento fakt naznačuje, že parlament a třídnická hodina jsou pro většinu učitelů nejvýraznějšími formami participace, které ve své škole vnímají. Z toho důvodu se mnohé z níže uvedeného týká zejména těchto dvou forem participace.

7.2 KVALITA PARTICIPACE ZÁVISÍ ZEJMÉNA NA UČITELÍCH

Pokud se podíváme na kvalitu participace, ukázalo se, že ponejvíce se odvíjí od toho, jak učitelé žáky celým procesem provedou. Žáci totiž mnohdy nejsou na tuto formu práce připravení a od učitele potřebují velkou podporu, aby se adekvátně zapojili. Někteří učitelé přitom hovořili o tom, že ani pro ně není tato situace lehká, a popisovali v souvislosti participací nepříjemné zkušenosti. Hovořili například o situacích, kdy bylo těžké žáky pro aktivitu motivovat, děti nebyly schopny vyvinout vlastní iniciativu a byly pasivní, někdy dokonce aktivity nabízené učitelem odmítaly. Tento problém přitom evidentně není českým specifickým. Hulme et al. (2011) identifikovali jako jednu z překážek participace ve skotských školách omezené schopnosti žáků vyjadřovat se, jejich nízké sebevědomí nebo apatii. Někteří učitelé v rámci mého výzkumu byli přístupem dětí zklamáni a participaci začali odmítat, protože pozorovali, že práce nevede k žádoucím výsledkům. Právě při řešení tohoto problému se však ukazuje role učitele jako klíčová. Výzkum ukázal, že učitelé někdy žáky od aktivity nevědomky odrazovali tím, že do jejich činnosti zasahovali příliš (například návrhy žáků zavrhovali jako hloupé či zbytečné, nebo práci dodělali za děti, když měli pocit, že jsou děti málo aktivní), nebo naopak nechali veškerou iniciativu výhradně na dětech (do jejich jednání nevstupovali vůbec, což vedlo k tomu, že si děti nevěděly rady a nevymyslely ani, čemu by se mohly věnovat). Zkušenosti

jiných respondentů přitom ukázaly, že totiž žáci dokážou být velmi aktivní, když dostanou adekvátní podporu. Na jedné straně potřebovali dostatek prostoru, aby mohli formulovat a realizovat své nápady, a současně potřebovali podporu dospělého, aby se do toho vůbec pustili a dokázali se vypořádat s překážkami, na které naráželi. Ke stejnému závěru docházejí i další výzkumníci. Rudduck a McIntyre (2007) pozorovali, že děti jsou schopny komentovat výuku a navrhnout změny tak, aby jim učitel mohl více pomáhat v učení, pouze za předpokladu, že je na tuto aktivitu učitelé pečlivě připraví. Dürr (2005) v této souvislosti poukazuje na to, že příležitosti vyjadřovat se využívají více žáci, kteří mají lepší komunikační schopnosti, přičemž nejvíce je potřeba naslouchat těm, kdo komunikovat neumí. Taktéž Magerová a Nowak (2012) varují, že participace může mezi dětmi vytvářet a upevňovat elity, a je tedy třeba dbát na to, aby účinnou podporu k zapojení dostali také žáci, kteří k tomu nemají přirozené vlohy nebo sebedůvěru. Právě proto bychom podle Rudducka (2007) měli hledat způsoby, jak těmto dětem naslouchat a pomoci jim se vyjádřit.

Výzkum také ukázal, že k určitým aktivitám bez silné podpory učitele nemusí vůbec dojít. Například ředitel ze ZŠ Františka Palackého komentoval, že třídní kolektivy mají možnost realizovat nějakou aktivitu pro ostatní žáky ze školy, na kterou je možné získat určité prostředky. Tato možnost však byla zatím využita jen v jednom případě (žáci jedné třídy uspořádali celoškolský sportovní turnaj). Nejpravděpodobnější příčinou malého zájmu o tuto formu participace je podle ředitele školy právě neochota třídních učitelů k takové aktivitě žáky zvát. Takové zjištění koresponduje se závěry Deakin-Cricka (2008) o tom, že ve školách, kde zaměstnanci stojí proti realizaci participace, probíhá toto jen omezeně.

Protože v adekvátním zapojení žáků hraje přiměřená podpora ze strany učitele významnou roli, ovlivňují učitelé do velké míry to, v jaké intenzitě a v jaké kvalitě bude participace ve škole realizována. Pro učitele, kteří dosud s participací nemají větší zkušenosti, však nalezení adekvátního způsobu podpory směrem k žákům pochopitelně není jednoduché. Nejen, že se jedná o specifickou dovednost, kterou se neměli kde naučit. Pro některé kantory může být jednoduše obtížné jistá rozhodnutí žáků akceptovat. Ředitel ze ZŠ Františka Palackého popisoval situaci, kdy jedna třídní

učitelka nechala děti hlasovat o destinaci třídního výletu a nebyla spokojená s výsledkem, v důsledku čehož hlasování několikrát opakovala a doufala, že se žáci nechají přesvědčit jejími argumenty, což se nakonec nestalo. Ředitel tento případ popisoval s tím, že z takového hlasování si žáci o demokracii dobrý obrázek neudělají. Současně je jednání této kantorky pochopitelné. Preferovala, aby třída vyrazila na návštěvu Babiččina údolí, kde by se žáci mohli něco zajímavého dozvědět, a děti si místo toho vybraly méně edukativní variantu. V tomto kontextu lze vzpomenout závěry Mitrové (2007) o tom, že učitel musí mít ochotu vzdát se části svého vlivu, pokud má žáky procesem participace efektivně provádět a pomáhat jim vyjádřit svůj hlas. Zdá se, že takový krok ze strany učitele není snadný, neboť některá rozhodnutí žáků nemusí být v očích učitele rozumná. Jeví se ale jako nutný. Aldersonová (2000) totiž upozorňuje, že pokud je participace ve škole realizována jen formálně, může mít negativní dopady, zatímco efektivně realizovaná participace vede převážně k pozitivním výsledkům. Formálnosti v její realizaci lze tak ponejvíce předejít právě tím, že učitelé žáky tímto procesem budou provádět tak, aby docházelo k efektivní participaci. Dle Fullana (2000) je však důležitá motivovanost učitelů k této změně. Podle Braggové (2007) či Rudducka (2007) se ale učitelé, kteří s její realizací nemají zkušenosti, mohou z pochopitelných důvodů jejího zavádění obávat. A naopak učitelé, kteří jsou přesvědčeni o přínosech výchovy k občanství, jíž je participace součástí, ji podle Kerra et al. (2004) realizují efektivně. Podobný závěr učinili i autoři McIntyre, Pedder a Rudduck (2005) o konzultování výuky s žáky – dostatečné úsilí přípravě těchto aktivit věnují pouze učitelé, kteří věří, že perspektiva žáků je důležitá.

Z výše uvedeného tedy plyne, že motivovanost učitelů je pro efektivní realizaci participace klíčová. Pokud se vedení školy rozhodne, že by ve škole chtělo určitou formu participace zavést, je rozumné nejprve s pedagogy o této otázce diskutovat a následně určité formy participace zavést jen s učiteli, kteří jsou tomuto nápadu nakloněni a budou schopni participaci žákům adekvátně zprostředkovat. Jeví se tedy jako užitečné nečekat od počátku aktivní zapojení od všech kantorů. Výše jsem uvedla některé situace, které učitelé na participaci shledávali nepříjemnými. V další části se podíváme komplexněji na to, od čeho se ochota učitelů participaci rozvíjet odvíjí.

7.3 OCHOTA UČITELŮ PARTICIPACI ROZVÍJET SE ODVÍJÍ OD NĚKOLIKA FAKTORŮ

Protože je postoj učitele vůči participaci důležitý v tom, zda bude mít ochotu věnovat její přípravě adekvátní péči, hledala jsem faktory, které mohly názory učitelů na participaci ovlivnit.¹¹⁹ Ukázalo se, že životní zkušenosti, jako je výchova v rodině, účast ve sportovních oddílech nebo předchozí zaměstnání, mohou mít v některých případech (nikoli však ve všech) vliv na to, zda učitel bude ve škole participaci iniciovat, případně zda pro ni bude od počátku motivovaný bez ohledu na to, jak vypadá její praktická realizace v jeho škole. Tyto faktory však neměly vliv na to, jak učitelé vnímají participaci nyní, když je již několik let ve škole realizována. Nepotvrdilo se ani, že by na jejich náhled na participaci mělo vliv to, zda mohou sami nějak ovlivňovat podmínky života ve škole. Učitelé cítí, že je vedení škol zve k tomu, aby se nějak vyjadřovali k vizi školy, což však pro ně představuje záležitost příliš teoretickou a vzdálenou jejich praxi, a tedy je taková aktivita spíše obtěžuje. Současně všichni komentovali, že mohou ovlivňovat to, co je pro ně podstatné, tedy svou výuku (vedení škol jim vychází maximálně vstřícně, pokud přijdou s nějakým požadavkem souvisejícím s jejich výukou). Vliv tohoto faktoru tak nemohu potvrdit ani vyvrátit.

U většiny dotazovaných učitelů však jejich postoj vůči participaci ovlivnily zejména zkušenosti, které nabyli právě díky tomu, že participace v jejich škole probíhala. Utváření těchto zkušeností přitom úzce souvisí s tím, jaké cíle pedagog ve své práci vnímá jako klíčové a smysluplné. Zdá se, že každý učitel si stanovením těchto cílů utváří svou osobní misi, kterou ve své práci naplňuje. Výzkum přitom ukázal, že pokud učitelé vnímají participaci jako jednu z cest, která jim pomáhá realizovat jejich misi, jsou ochotnější podstoupit jisté nepohodlí spojené se zaváděním participačních aktivit, a naopak učitelé, kteří ji vnímají jen jako okrajovou záležitost, jež s jejich misí příliš nesouvisí, mají podstatně nižší ochotu věnovat její kvalitní realizaci patřičné úsilí.

¹¹⁹ Vycházela jsem přitom výhradně z výpovědí učitelů, a prezentované poznatky tak nepředstavují ucelenou objektivní analýzu relevantních faktorů, jako spíše subjektivní postřehy a pocity, kterým respondenti přiřkládají váhu. Domnívám se však, že tyto postřehy poskytují vysoce zajímavý materiál pro možnou diskusi vedení škol, které o rozvoj participace stojí, a pedagogů, kteří tento způsob práce spíše odmítají.

Z výpovědí respondentů přitom vyplynulo, že všichni ve své práci chtějí pomáhat dětem v rozvoji, naučit je něco důležitého, vést je k samostatnosti a odpovědnosti a budovat s nimi důvěryplné vztahy. Neshodují se však na způsobech a cestách, kterak tyto cíle naplňovat. Někteří kantoři vyjádřili lítost nad tím, že v dnešní době jsou dle jejich zkušenosti žáci více lhostejní a méně odpovědní než dříve. Příčiny přitom spatřovali v jistém uvolnění společnosti a rozvolnění pravidel a přáli by si, aby měli školy a učitelé vůči rodičům i dětem stejnou autoritu jako dřív. Participace, která evokuje větší volnost a diskusi, pro ně tak zpravidla nepředstavovala cestu k řešení tohoto problému a někteří by ocenili spíše nástroje zavádějící pevnější disciplínu. Nelze přitom říci, že by tito učitelé participaci zcela odmítali, nebo ji dokonce vnímali jako škodlivou. Prakticky všichni respondenti našli nějaké aspekty participace, kterých si cení.

Celkově respondenti nejčastěji oceňovali, že se žáci díky participaci učí důležitým dovednostem (učí se slušně komunikovat, přijímají odpovědnost a samostatně rozhodují, plánují či organizují, hodnotí svou práci, dovedou spolupracovat a vést kolektiv vrstevníků či mladších dětí a celkově vnímají, že mohou dělat nezištně něco pro druhé). Podstatné pro učitele bylo vidět, že děti v parlamentu skutečně pracují a že to pro ně není jen cesta, jak se vyhnout vyučování. Zejména prvostupňoví učitelé kvitovali, že zasedání prvostupňového parlamentu žáky baví a jsou při něm aktivní.

Dále učitelé oceňovali, že se díky aktivitám parlamentu navzájem znají žáci z prvního a druhého stupně a i samotní učitelé přijdou do styku s kolegy i žáky, se kterými se běžně nevidají. Více propojená je tak v důsledku těchto akcí celá škola. Učitelům se líbí i to, že žáci mohou při projektu žákovského parlamentu poznat i v jiném světle, než je zažívají v hodinách. I tato zjištění korespondují s výsledky zahraničních studií. Autoři Magerová a Nowak (2012) ve své studii identifikovali, že řada zkoumaných studií prokazovala vliv na kvalitu vztahů, a to jak vrstevnických, tak těch mezi žáky a dospělými. Několik mých respondentů si dále všimlo, že díky parlamentu se velmi pozitivně projevují děti, které mají jinak spíše pověst neúspěšných žáků (akademicky, či v oblasti chování). Zaznamenala jsem i to, že učitelé v některých případech cítí, že jim žáci díky parlamentu pomáhají v jejich práci (jednak se zástupci parlamentu naučili korigovat nevhodné chování spolužáků ve třídě, jednak jsou ochotni učitelé

pomoci, pokud je o to požádá, učitelce z prvního stupně například pomohli vytvořit ozdobné placky na oblečení pro děti z první třídy). Zdá se, že participace ve zkoumaných školách přispěla k lepší atmosféře v celé škole jak z pohledu učitelů, tak z pohledu žáků. Nárůst pozitivního náhledu žáků na školu dokládají i další studie (Magerová, Nowak, 2012; de Róiste et al., 2012).

Dále jsou pro učitele důležité i samotné výsledky činnosti žákovského parlamentu. Při zavedení žákovského parlamentu měli někteří učitelé obavy o to, co žáci budou požadovat a zda nebudou svého práva vyjádřit se zneužívat. Tato obava byla Dürrem (2005) identifikována jako jedna z významných překážek rozvoje participace v evropských školách, a nejedná se tedy o české specifikum. Tato obava přitom nemusí být úplně lichá. Na ZŠ Emila Filly zpočátku parlamentu fungoval k nelibosti učitelů jako místo, kam žáci přinášeli zejména stížnosti na kantory. To se ale po proškolení jeho koordinátorky změnilo a žáci začali nastolovat vlastní agendu a realizovat své nápady. V době realizace mého výzkumu již nikdo z respondentů s žákovským parlamentem tento problém neměl a někteří naopak oceňovali, že díky parlamentu jsou nápady dětí vhodně selektovány a usměrňovány a převážně jsou realizovány jen ty, se kterými se ztotožňují také učitelé. Zdá se, že žáci sami, pokud k tomu mají dobré podmínky, chtějí realizovat věci, které jsou smysluplné nejen pro ně samotné, ale také pro jejich učitele.

V několika případech jsem zaznamenala také spokojenost učitele s tím, že se díky práci parlamentu sám naučil něco nového (ať už se jedná o nějakou novou hru nebo o významnější případ, kdy učitelka s dlouholetou praxí popisovala, že se naučila s dětmi diskutovat, což nyní hodnotí jako lepší způsob než direktivní komunikaci, která ve škole převládala před Sametovou revolucí). V neposlední řadě učitelé zmiňovali jako pozitivum prestiž, která s dobře fungující participací do školy přišla. Učitelé, kteří se zprvu stavěli proti participaci, změnili názor, když pozorovali, že do školy jezdí čerpat inspiraci a zkušenosti kolegové z mnoha dalších škol. Stejně tak učitelé přesvědčily projekty žákovského parlamentu, které sahaly za hranice školy a spoluvytvářely pozitivní obraz školy v očích občanů města.

Na třídnických hodinách pak učitelé oceňovali, že v tomto čase mohou s dětmi prodiskutovat aktuální problémy, kterým dříve museli vymezit čas z výuky svého

předmětu. V situaci, kdy učitelé cítí tlak na to, aby stihli s žáky probrat stanovenou látku, tak tento mimovýukový čas mnoho z nich uvítalo.¹²⁰

Všichni respondenti tak na participaci vidí jistá pozitiva a většina z nich zmiňovala, že žákům naslouchají a snaží se jim vyjít vstříc, pokud děti vyvinou nějakou vlastní aktivitu a požádají je o pomoc. Rozdíl mezi vysoce motivovanými učiteli a učiteli, kteří participaci spíše akceptují, však spočívá v tom, že jedni ji vnímají jako vysoce účinný způsob, jak u dětí rozvíjet komplexní dovednosti a postoje potřebné pro život ve společnosti, jinými slovy jim participace pomáhá naplňovat jejich misi. Ti druzí ji naopak vnímají jen jako okrajový prostředek, jak žáky aktivizovat, což mohou realizovat i jinak ve výuce a docela dobře podle nich tento účel splní i pouhá účast dětí v jakémkoli zájmovém kroužku.¹²¹ Školy se tak nacházejí v situaci, kdy všichni učitelé sledují podobné cíle, avšak na cestách k jejich dosažení se někteří pedagogové s vedením škol neshodnou.¹²²

Tento jejich postoj má pak určující vliv na jejich ochotu překonávat překážky, které s sebou rozvíjení participace nese. Učitelé, kteří ji vidí jako důležitou součást cesty k naplnění své mise, jsou ochotni věnovat se přípravě na ni i samotné její realizaci intenzivněji a snáze se vyrovnávají s potížemi, které do jejich profesního působení vnesla. A naopak učitelé, kteří ji vnímají jen jako určitý doplněk, který je vzhledem

¹²⁰ Nutno podotknout, že prvostupňové kantorky hodnotily tuto situaci jinak, neboť s dětmi jsou v kontaktu po celý den a problematické situace řeší, když jsou aktuální (výuku jednotlivých předmětů si mohou posunout dle vlastních potřeb). I tyto kantorky však využívají třídnické hodiny k cílenému rozvoji osobnostně-sociálních dovedností.

¹²¹ Zájmové kroužky a participace přitom nejsou zcela zaměnitelné. Zatímco v kroužku dítě aktivně rozvíjí nějaký svůj zájem a učí se konkrétní dovednosti (například hrát na hudební nástroj), při participaci se učí aktivně vyhledávat v životě příležitosti pro změnu a změnu skutečně realizovat, což zahrnuje komplex dovedností, jako je plánování, spolupráce, komunikace s druhými a podobně. Obojí tedy sice vede k aktivizaci dětí, avšak jedná se o jiný typ aktivizace. Vedle toho v případě participace můžeme aktivizovat i žáky z rodin, kde děti nejsou vedeny k nějaké další aktivitě mimo povinnou školní docházku, jako je tomu v případě zájmových kroužků.

¹²² Příklad nabízí situace ze ZŠ Emila Filly, kde vedení školy považuje za jeden z možných nástrojů rozvoje odpovědnosti dětí pravidelné seznamování žáků s plánem výuky (formou tzv. čtrnáctidenních plánů, kde mají žáci s předstihem informace o učivu či termínech písemek). Pro některé učitele tento přístup naopak představuje cestu, jak z žáků odpovědnost sejmout, neboť se díky nim děti nepřipravují konstantně, nýbrž se učí jen před písemkami (v horším případě pedagog kritizoval, že žáci si plán ani nepřečtou, a jeho práce na něm takto vyjde vniveč).

k jejich posláním spíše okrajový, mají menší ochotu řešit s ní spojené komplikace a byli by radši, kdyby této formě aktivizace žáků nebyl ve škole věnován takový prostor. Tyto závěry jsou v souladu s obecnějším závěrem autorek Donnellové a Gettingerové (2015) o tom, že v překonání počátečních nezdarů při zavádění nějaké inovace pomáhá přesvědčení učitelů o správnosti těchto změn. Ostinelli (2016) dokonce došel k tomu, že silná motivace učitelů pro zavedení určité metody jim pravděpodobně pomáhá překlenout fakt, že zpočátku této nové metodě ne zcela rozumí. Pokud tedy učitelé vnímají danou metodu jako přínosnou, mají velkou ochotu věnovat se jejímu zavedení, přestože jim to do profesního života může přinášet komplikace. Naopak učitele, kteří nejsou přesvědčeni o přínosech participace, mohou tyto složité situace od její realizace odrazovat. V následující části se toto téma zaměřím podrobněji a nahlédneme tak, na jaké překážky učitelé při snahách o realizaci participace naráželi.

7.4 PŘEKÁŽKY ROZVOJE PARTICIPACE OČIMA UČITELŮ

Komplikací či obtížných situací, které s sebou participace nese, učitelé zmínili hned několik a níže bude patrné, že většina z nich souvisí se strukturou vzdělávacího systému. Hojně skloňovaným tématem byl mezi respondenty nedostatek času na participaci, jehož příčinou je zejména všudypřítomná akcentace znalostí na úkor rozvíjení schopností a celkového rozkvětu osobnosti dětí. Výpovědi mnohých respondentů naznačily, že primární očekávání od učitelů je zaměřeno na výuku konkrétní látky v daných předmětech. Na podobný problém přitom poukazují i autoři zahraničních studií. Například podle Rudducka a McIntyra (2007) se učitelé obávají, že kvůli participaci nebudou stíhat naplnit výstupy předepsané kurikulárními dokumenty. České kurikulární dokumenty sice participaci zmiňují, avšak pouze vybrané formy¹²³ a spíše deklaratorně,¹²⁴ nicméně zahrnují i velké množství dalších

¹²³ Například žákovský parlament je součástí rámcových vzdělávacích programů, ale třeba institut třídnické hodiny legislativa podle výpovědi jednoho z ředitelů vůbec nezná. Třídnická hodina přitom může být nástrojem, díky kterému žáci rozvíjejí osobnostní i interpersonální dovednosti, klíčová je pro dobrou atmosféru ve třídě i pro kvalitní fungování žákovského parlamentu, neboť zde může probíhat pravidelný přenos informací mezi žákovským parlamentem a kolektivem třídy, bez kterého se parlament stává spíše uzavřenou skupinkou aktivních dětí a nikoli demokratickým nástrojem žáků celé školy.

povinností, které učitelé musí s žáky splnit, v důsledku čehož je obtížné pro participaci vymezit odpovídající čas. Zejména akademické výsledky jsou pak předmětem srovnávání škol a podle respondentů jsou akcentovány i na pedagogických fakultách, ze kterých se rekrutují nastupující učitelé. V neposlední řadě jsou často tím nejdůležitějším i pro samotné rodiče. Přes svobodu škol tvořit si své vlastní školní vzdělávací plány toto množství látky není malé a podle některých dotazovaných ředitelů je učiva příliš na úkor rozvoje dovedností. Bez ohledu na to, zda učitel vnímá participaci jako smysluplnou, je tak každý kantor tlačěn k tomu, aby ve svém předmětu stihnul s žáky probrat určité penzum látky. Učitelé se tak dostávají mezi mlýnská kola toho, co vyžaduje školní vzdělávací plán (a mnohdy i jejich přesvědčení o tom, co mají žáky naučit), a toho, co vyžaduje podpora participace a dalších mimovýukových aktivit (exkurze, soutěže, výlety a další).

Není tak překvapením, že absence žáků ve výuce byly nejčastějším důvodem kritiky participace, který respondenti zmiňovali. Vedle výše uvedeného problému odchody žáků z výuky narušují dynamiku hodiny (když žáci odejdou jen na část hodiny), případně učitelé přidělávají práci tím, že žáci někdy odejdou před hodinou, na kterou je ohlášená písemka, nebo se naopak vymlouvají, že test psát nemohou, protože nebyli na poslední hodině. Učitelé tak zažívají jakýsi boj o čas dětí. Potřebovali by, aby žáci byli co nejvíce přítomni v hodinách, a tito naopak do hodin nedocházejí kvůli dalším školním aktivitám. Participace je tak jednou z věcí, která primární úsilí učitelů znesnadňuje.

Tento problém pak souvisí s komplexnějším tématem, a sice vysokými nároky kladenými na učitele. Jejich práce se neustále proměňuje, přicházejí požadavky, na které by měli umět flexibilně reagovat (práce s určitým typem žáků, zavádění inovativních metod výuky, četné požadavky plynoucí z aktuálních nařízení z vyšších

¹²⁴ Přestože Rámcový vzdělávací program přímo odkazuje na vhodnost existence žakovského parlamentu, nepomáhá už vytvořit prostor, ve kterém by se takové činnosti mohli učitelé věnovat, neboť v kontextu dalších požadavků na jeho úspěšnou realizaci nezbývá čas v rozvrhu. V systému kurikula tak základním školám na tuto činnost jasně vymezený prostor není. V řadě škol tak zasedání žakovského parlamentu probíhá ve volném čase dětí. To může mít pozitivní vliv z hlediska výchovy – děti se učí ve svém volném čase dělat něco pro druhé. Řada škol však na toto omezení reaguje tak, že parlament z důvodu časové tísně vůbec nezavedou (u větších škol je problémem nabitý rozvrh, u menších dojíždění žáků s tím, že před nebo po výuce se zkrátka nemohou sejít všichni).

míst vzdělávacího systému),¹²⁵ přičemž tyto požadavky mnohdy učitelé hodnotí jako nekoncepční.¹²⁶ Někteří respondenti referovali, že jakákoli další novinka je pro ně přítěží bez ohledu na to, jak smysluplnou ji nakonec vnímají. Řada požadavků, které jsou na učitele kladeny, současně vůbec nesouvisí s výukou nebo výchovou, nýbrž zejména s různými administrativními úkony (evidence počtu žáků s určitými charakteristikami, zaznamenávání plnění rozličných vzdělávacích cílů, rozsáhlá byrokracie související s vykazováním grantových projektů, díky nimž školy získávají prostředky na nezbytné záležitosti). Zdá se, že právě administrativní zátěž je podle učitelů největší překážkou jakéhokoli pedagogického působení, a tedy nejen rozvoje participace.¹²⁷ Učitelé i ředitelé¹²⁸ pak potřebují adekvátní čas nejen na přípravu

¹²⁵ Příkladem z oblasti participace je situace, kdy učitelé museli v rámci celoškolského projektu žákovského parlamentu pracovat s věkově smíšenou skupinou. Každý pedagog měl na starost skupinu žáků sestavenou z dětí z různých ročníků. Prvostupňoví učitelé totiž mnohdy nejsou přivyklí komunikaci se staršími dětmi (děti jsou v jejich očích drzejší, diskutují a nepřijmou vždy snadno, co pedagog prezentuje) a naopak druhostupňoví pedagogové byli někdy nervózní z toho, jak zvládnou práci s nejmladšími žáky (tito žáci mnohdy vyžadují bližší fyzický kontakt, na učiteli doslova visí a potřebují neustálou pozornost a hlídání). Složitě pro kantory také bylo, když přesně nevěděli, jaké výstupy se z dané práce očekávají (při realizaci celoškolského projektu žákovského parlamentu celou akci promýšlí koordinátor parlamentu, který má o výsledcích jisté představy; třídní učitelé, kteří jsou následně do realizace zapojeni, však tento celkový pohled nemusí plně znát). V případě třídnických hodin i různých tematicky zaměřených projektů žákovského parlamentu bylo pro učitele znejistňující, že program nesouvisel s jejich výukovým oborem (předmětem), a tedy pro ně bylo těžké představit si, jakými tématy a aktivitami daný čas naplnit. Ve všech uvedených případech učitelům pomohlo, když měli možnost tuto situaci probrat s kolegy a v případě celoškolského projektu žákovského parlamentu jim pomohlo, když od koordinátorky parlamentu, která celý projekt plánovala, dostali zavčas všechny potřebné informace a metodickou podporu v podobě příprav konkrétní náplně celého dne.

¹²⁶ Několik respondentů napříč všemi zkoumanými školami komentovalo, že nařízení ministerstva školství vnímají jako nekoncepční. Změnám, které přicházejí bez širší diskuse a často jsou podle učitelů nesmyslné, se učitelé brání tím, že vyčkávat, zda vůbec budou důsledně vyžadovány (často nakonec nejsou, protože se změnou ministra se změní i priority), případně jejich realizaci vykazují, avšak učí nadále tak, aby pro ně tato práce byla smysluplná, nikoli aby primárně naplňovala pro ně zbytečná nařízení. Každou požadovanou změnou se nicméně učitelé musí do jisté míry zabývat, a pokud je změna hodně, opět se tak děje na úkor pedagogické práce, což celkově neprospívá ani realizaci participace.

¹²⁷ Často je potřebné administrativní úkony od realizace nějaké aktivity přímo odrazují (nechtějí do výuky zařazovat projekty, neboť je budou muset vykazovat, nechtějí s žáky opouštět školu, protože je třeba k tomu mít podepsané jisté formuláře, v jedné škole se kvůli administrativní zátěži rozhodli nežádat o tzv. šablony na rozvoj čtenářské gramotnosti a další).

¹²⁸ Nejvyšší zátěž pochopitelně padá na ředitele a ředitelky škol. Kvůli četným povinnostem souvisejícím s pedagogickou činností pocítují větší či menší nedostatek času jak na kontakt s žáky, tak na cílenou práci s pedagogickým týmem. Tyto činnosti, jako je například správa budov, kompletování grantových žádostí a kontrolování projektů, zadávání veřejných zakázek, sledování a tvorba směrnic a podobně, by dle názoru některých respondentů měli dělat techničtí manažeři, nikoli ředitelé, kteří mají pečovat především o pedagogickou stránku rozvoje školy. Právě grantové žádosti

výuky, ale také na splnění všech nových i stávajících administrativních povinností. I v tomto ohledu přitom nacházíme zahraniční studie, které docházejí ke stejným závěrům. Podle Rudducka (2007) příliš mnoho inovací a přemrštěná byrokracie vedou k tomu, že někteří pedagogové vnímají i participaci jen jako další nevíтанou povinnost. To je riziko, které se mezi některými respondenty ukázalo jako reálné. Podle Dürra (2005) je přitom ochota učitelů a ředitelů jedním z hlavních předpokladů úspěšného zavádění participace.

Čas, který je třeba takové práci (rozvoji participace, sebevzdělávání i administrativě) věnovat, přitom nelze vždy adekvátně finančně ohodnotit (například v případě žákovského parlamentu se ředitelům daří učitele ohodnotit formou osobních příplatků nebo je jim tato činnost proplácena alespoň jako vedení kroužku; vedení třídnických hodin však mnohde probíhá nad rámec výuky a učitelé je vykonávají v rámci běžné třídnické práce, která ale před zavedením těchto hodin vyžadovala méně času; podobně nelze učitelům oficiálně proplatit čas, který nad rámec úvazku stráví při realizaci celoškolského projektu žákovského parlamentu; totéž platí o administrativních úkonech, které učitelé musí plnit). Situace, kdy učitelům přibývá práce, avšak na finanční úrovni se to nijak neodráží, vede k tomu, že závisí čistě na jejich motivaci a nadšení, zda budou práci věnovat více času. Na to se však jednak nelze spoléhat, jednak taková situace není v pořádku z etického hlediska, neboť nemůžeme po kantorech chtít, aby ve škole trávili přesčasy jen kvůli tomu, že jejich práce je vysoce společensky přínosná.

7.5 PŘEKÁŽKY ROZVOJE PARTICIPACE NA ÚROVNI KULTURY ŠKOL

Vedle výše uvedených překážek, na které v souvislosti s participací poukazovali učitelé, jsem se zaměřila také na to, jak je její zavádění podporováno kulturou zkoumaných škol, neboť z literatury je známo, že zavádění změn probíhá úspěšněji ve školách, kde vládne kultura spolupráce (Rosenholtzová, 1991).

jsou však potřebným zdrojem financí, kterých se školám na žádoucí činnosti jinak nedostává (konkrétně ředitelé hovořili například o nutnosti poměrně složitě žádat o asistenty pedagogů).

Z rozhovorů s respondenty bylo patrné, že mezi některými učiteli probíhá intenzivní spolupráce. Například organizují společnou výuku či společně koordinují zasedání žákovského parlamentu, odpovědi na profesně složité situace hledají systematicky třeba formou kolegiálního poradenství. Takové formy spolupráce však jsou spíše výjimkou. Většina kantorů spolupráci popisovala tak, že se k sobě kolegové chovají slušně, vyjdou si vstříc, když někdo potřebuje pomoci, na školeních jsou schopni pracovat v jakkoli vytvořených skupinách apod. Littleová (1990) přitom poukázala na to, že tyto formy spolupráce jsou sice ve školách běžné, avšak ke skutečné spolupráci mají daleko. O kvalitě spolupráce podle ní tak vypovídají právě ty formy spolupráce, které realizuje jen hrstka respondentů (společné učení, systematické sdílení a hledání řešení profesních problémů). Zdá se, že učitelé ve školách sice do určité míry spolupracují, avšak vyšších forem spolupráce dosahují pouze vybraní kantoři. Zajímavé přitom bylo, že s mírou a kvalitou spolupráce byli respondenti povětšinou velmi spokojeni. Pouze ředitelé a jejich zástupci tento pohled nesdíleli a na absenci vyšších forem spolupráce poukazovali.

Jako jednu z možných příčin vyhýbání se vyšším formám spolupráce označili někteří respondenti z řad vedení strach učitelů z odsouzení ze strany kolegů. Učitelé se podle nich ostýchají aktivně nabízet své kvalitní přípravy z obavy, aby se kolegům nevnucovali a nepovyšovali se nad ně. Obávají se společně učit, navštěvovat si vzájemně hodiny nebo sdílet své neúspěchy, aby v očích kolegů neselhali a nebyli vnímáni jako neschopní. Tato hypotéza dotazovaných členů vedení škol je velmi pravděpodobná ve světle toho, na co poukazuje Rosenholtzová (1991), když dochází k závěru, že učitelství je profesí spíše izolovaná a tato izolace dává učitelům pocit jistého bezpečí, neboť je tak nikdo nemůže kritizovat. Tento strach jim přitom brání profesní problémy efektivně řešit. Tím, že své neúspěchy nesdílejí s kolegy a nehledají společně řešení pro určité žáky či určité situace, mají tendenci ustrnout na opakování špatných řešení daných situací a v případě, že jsou tyto zkušenosti spojené s nějakou inovací včetně participace, dojde k jejímu odsouzení jakožto neúčinného a zbytečného přístupu. Příkladem je případ pedagožky, jejíž třída udělala při realizaci celoškolského projektu žákovského parlamentu jistou chybu. Pedagožka přitom věnovala značné úsilí tomu, aby s žáky chybu napravila, neboť se obávala, že selhání žáků bude kolegy vnímáno jako její selhání. Přestože tedy nápravě této chyby čas věnovat nechtěla, ze

strachu z odsouzení tak učinila. Taková situace přirozeně nemohla podpořit její pozitivní náhled na participaci, spíše naopak posílila její odpor vůči této činnosti.

Souvisejícím problémem je, že neshody na různých vzdělávacích přístupech a metodách ve zkoumaných školách převážně nejsou vnímány jako příležitost k dialogu, který může vést k nalezení lepšího společného řešení pro celou školu, nýbrž jako problém, kterému je třeba se vyhnout, případně jej alespoň potlačit, tedy nemluvit o něm a „myslet si své“. Odlišné názory přitom provázejí zavádění inovací zcela přirozeně a ve spolupracujících školách jsou lidé zvyklí je verbalizovat a konfrontovat s cílem hledat ta nejlepší řešení (Peterson, Brietzke, 1994). Zembylas a Bulmahn Barkeová (2007) dokonce upozorňují, že kolegiální vztahy založené na zdvořilosti a vyhýbání se konfliktům mohou vyústit v podrývání reformního úsilí. Nutnou podmínkou otevřené výměny názorů tak není zdvořilost, jako spíše hluboká důvěra a převládající pocit bezpečí mezi kantory (Nias, Southworth, Yeomans, 1989). Zdá se, že to je jedna z věcí, která ve zkoumaných školách není vybudovaná napříč celým sborem, ale týká se spíše ostrůvků. Tato absence hluboké důvěry se tak jeví jako jedna z překážek rozvoje užší spolupráce i efektivního zavádění inovací.

Výše jsem popsala překážky rozvoje participace na základě toho, jak líčili své zkušenosti s participací učitelé, i na základě toho, jak zavádění participace podporuje kultura daných škol. V následujících částech se budu soustředit na to, jakým způsobem vedení těchto škol uvedené překážky překonávalo. Nejprve se přitom zaměřím na to, jak se podařilo ředitelům eliminovat rušivé aspekty participace, o kterých učitelé hovořili, formou rozličných opatření na úrovni struktury, následně se podíváme na to, jakým způsobem posílilo vedení těchto škol rozvoj kultury spolupráce.

7.6 CO PODPOŘILO PARTICIPACI NA ÚROVNI STRUKTURY

Jak bylo popsáno výše, názor učitelů na participaci se neodvíjí jen od jejich osobních mimoškolních zkušeností, ale významně také od zkušeností, které s ní udělali ve své škole. To znamená, že náhled učitelů na participaci může vedení školy do velké míry ovlivnit tím, jak kvalitně bude participace ve škole od počátku zavedena. Mohli

bychom říci, že se jedná o začarovaný kruh: participace nemůže být kvalitně realizována bez podpory pedagogů a pedagogové současně nebudou participaci nakloněni, pokud s ní nebudou mít dobré zkušenosti. Na celý problém ale můžeme nahlížet také z opačné strany jako na vývoj v jakési spirále. Dobré zkušenosti s participací posilují pozitivní náhled učitelů na ni, a tento opět zvyšuje možnost participaci realizovat kvalitně tím, že ji bude podporovat více kantorů. Není tedy evidentně nutné, aby hned od počátku byli všichni učitelé participaci nakloněni. Daleko spíše je vhodné vytvořit dobré podmínky pro realizaci participace těm učitelům, kteří ji chtějí realizovat. Kvalitně realizovaná participace pak postupně začíná být smysluplná pro větší množství kantorů, neboť začnou převažovat pozitivní zkušenosti s ní nad negativy. Vedle toho se jeví jako užitečné maximálně pomoci těm kantorům, od kterých nějakou formu rozvoje participace vedení vyžaduje, tak, aby je příprava těchto aktivit s dětmi příliš nezatěžovala. Níže se podíváme na to, co tyto poznatky znamenají v konkrétní praxi zkoumaných škol.

Jak bylo popsáno výše, realizaci participace někdy provází skutečnost, že žáci jsou pasivní, při pořádání nějaké akce nemají ochotu dospět k uspokojivému výsledku, nenastolují smysluplnou agendu, v projektech se plnohodnotně nezapojí. Praxe zkoumaných škol přitom ukázala, že žáky lze aktivizovat a vhodně zapojit, pokud jsou k tomu dobře vedeni. Jako logický krok se proto jeví poskytnout učitelům dostatečnou metodickou podporu v podobě školení či vzdělávacích materiálů, aby věděli, jakým způsobem s žáky efektivně pracovat, a nemuseli přitom zdlouhavě tápat nebo zažívat nepříjemné pocity spojené s neuspokojivými zkušenostmi. Tento krok je důležitý zejména v situaci, kdy tématu participace není věnována výuka na pedagogických fakultách, a učitelé se tak s touto činností setkávají poprvé až ve své škole. Kvalitní a adekvátní vzdělávací podporu jakožto nutnou podmínku toho, aby učitelé měli potřebné odborné kompetence, vnímají jako klíčovou i jiní autoři (Fullan, 1996a; Fullan, 1996b; Helus, 2001; Donellová, Gettingerová, 2015).

Podíváme-li se však na to, jak vzdělávání učitelům v této práci pomohlo, pozorujeme odlišné věci u učitelů, kteří jsou pro její rozvoj motivovaní, a těch, kteří naopak vnitřně motivovaní nejsou a touto činností pouze naplňují jisté nařízení či očekávání vedení školy. Učitelé, kteří participaci rozvíjet chtěli, jednoznačně oceňovali školení,

metodické materiály i možnost sdílet zkušenosti s učiteli z jiných škol. Z takových aktivit načerpali vědomosti, které následně využili ve své praxi. Naopak učitelé, kteří by sami od sebe participaci nezaváděli, o školeních nehovořili vůbec. Podle výpovědi jednoho ředitele však může mít školení přínos i pro kantory, kteří dané formě práce zprvu naklonění nejsou. Takový případ reprezentuje učitel, který byl původně proti zavedení třídnických hodin, avšak po školení je přijal jako užitečné, na základě čehož podle ředitele věnoval čas poctivé přípravě těchto hodin a realizoval je velmi uspokojivě. Jistá osvěta o participaci navíc může mít pozitivní vliv i v případě, že učitelé nebudou aplikovat prezentované poznatky ve své praxi. Například na školení o žákovském parlamentu si vzpomněla jen hrstka respondentů a výpovědi některých kantorů vypovídaly o tom, že ne všechny prezentované poznatky uplatnili v praxi. Nicméně respondenti, kteří je zmínili, o něm referovali v tom smyslu, že bylo užitečné, neboť po něm polevily kritické hlasy kolegů vůči této činnosti, což povzbudilo v jejím rozvíjení ty učitele, kteří měli motivaci se jí věnovat, avšak občasné odsuzující komentáře kolegů pociťovali jako nepříjemné.¹²⁹

Ukázalo se také, že zprostředkování potřebné erudice nemusí spočívat výhradně v organizování školení anebo poskytnutí obecných metodických materiálů, nýbrž také v pomoci s metodickou přípravou určité činnosti ze strany zkušenějšího kolegy. V případě realizace celoškolského projektu žákovského parlamentu, kdy měli učitelé na starosti po celý den určitou skupinu žáků, respondenti velmi oceňovali, když dostali od koordinátorky parlamentu v dostatečném časovém předstihu všechny informace o projektu a jeho očekávaných výstupech, stejně jako poctivě zpracované metodické listy a přípravy, které mohli v daný den využít, a nemuseli tak věnovat příliš času samostatné přípravě práce, která nesouvisí s výukou jejich předmětů.

Příklad kantora, který se po školení začal věnovat poctivé přípravě třídnických hodin, i uspokojivé komentáře učitelů o přípravě projektového dne poskytnuté jim koordinátorkou parlamentu naznačují, že povinné zavedení určitých forem participace i pro kantory, kteří by ji sami od sebe neiniciovali, může být někdy

¹²⁹ Učitelé, kteří parlamentu naklonění nebyli, totiž mohli na školení nahlas artikulovat své výtky, přičemž řada z nich byla po vyjasnění rozpuštěna (dozvěděli se, co se zde žáci učí, jak podpořit žáky, aby práci dělali sami a nikoli učitel, a podobně).

užitečné. Učitelé by ze své vlastní iniciativy tyto formy práce nerozvíjeli, avšak když byly vyžadovány, bylo jejich zapojení mnohdy korunováno úspěchem. Neplatí to však paušálně. Pokud se kantoři obávají selhání v očích kolegů nebo v dané činnosti nespátřují smysl, může v nich nařízení naopak vyvolat odpor, což velmi pravděpodobně povede k formální realizaci této činnosti.

Ukázalo se však, že splnění určitých podmínek může zvýšit pravděpodobnost úspěchu, i přestože je daná forma participace nařízena povinně. Ve školách jsem vyzorovala, že mezi tyto podmínky patří nejen výše uvedené poskytnutí dostatečné erudice (a to například v podobě metodiky nebo ještě lépe v podobě kvalitního semináře, což bohužel není vždy pravidlem, neboť učitelé z řady školení odcházejí zklamání), ale také vzájemný respekt mezi vedením a učiteli, možnost o vyžadovaných povinnostech s důvěrou diskutovat s kolegy a čas na to, aby se učitelé mohli vypořádat s počátečními chybami. Níže se na tyto podmínky podíváme podrobněji.

U druhé jmenované podmínky, vzájemného respektu mezi učiteli a ředitelem školy, bylo patrné, že pokud zde nepanuje vzájemný respekt, může mít kantor menší ochotu vyjít vedení školy vstříc a danou povinnost splní jen formálně. Pokud však učitel profesním schopnostem ředitele věří, má větší ochotu překonávat nesnáze s touto novinkou spojené a realizovat participaci opravdu poctivě. Další podmínka v podobě možnosti o daných nařízeních diskutovat a sdílet své zkušenosti na výjezdech a schůzkách celého sboru podpořila výměnu dobrých zkušeností, pomohla překonávat problémy, se kterými se učitelé potýkali, a motivovala kantory, kteří s danou metodou dosud úspěchy nezažili. Na důležitost společných rozhovorů o zaváděných novinkách mezi učiteli poukazuje i studie týkající se zavádění konzultování výuky s žáky autorů Rudducka a McIntyra (2007), kteří zdůrazňují, že učitelé nemají být k této formě práce nuceni, aniž by dostali silnou podporu od kolegů v rámci učitelského sboru. Zdá se, že různé formy participace mají tuto podmínku společnou. Poslední podmínkou je pak čas na to, aby se učitelé s danou novinkou sžili. Ředitelům zkoumaných škol se osvědčilo, když úspěšnost určité formy participace vyhodnotili až po delší době, protože učitelé díky tomu měli možnost překonat prvotní potíže. Ke stejnému závěru došli i Rudduck a McIntyre (ibid.), úspěchu lze

dosáhnout tehdy, když učitelé dostanou potřebný čas na to, aby v nové dovednosti získali potřebnou praxi. Jiní autoři současně poukazují na to, že je třeba dát učitelům svobodu v tom, jakým způsobem budou jednotlivé povinnosti do praxe uvádět. Zembylas (2010), který analyzoval zavádění reformy do škol, došel k závěru, že je třeba dát učitelům prostor na to, aby se s danými změnami vyrovnali a zařadili je do své každodenní praxe tak, aby pro ně samotné byla jejich realizace smysluplná. Podobně Fullan a Hargreaves (1991) poukázali na to, že při zavádění nových metod nesmíme potírat individualitu, která je podle autorů klíčem k osobnímu růstu a umožňuje kreativní nesouhlas generující skupinové učení. Poukaz na potřebnou svobodu učitelů by tak mohl představovat pomyslnou pátou podmínku úspěšného zavedení nařízených forem participace.

Překonat pasivitu a prvotní neschopnost žáků smysluplně participovat však v těchto školách vedle metodické podpory pro pedagogy umožnily i další kroky, a to konkrétně vytvoření kvalitních podmínek pro realizaci participace na úrovni struktury dané školy. Ty spočívaly jednak ve vytvoření dostatečného času a adekvátního prostoru pro samotnou participaci žáků, jednak v zavedení větší škály forem participace, díky nimž se mohli nějakým způsobem zapojit všichni žáci, a v neposlední řadě také v proškolení žáků v určitých dovednostech.

Jednoznačně nejkomplikovanější otázkou v rámci tohoto balíku opatření je vytvoření adekvátního časového prostoru pro participaci. Není překvapivé, že jako jednu z překážek rozvoje participace v evropských školách identifikoval Dürr (2005) to, že ředitelé trvají na tom, že participace se má odehrávat nad rámec výuky ve volném čase a nezařazují ji kvůli tomu do kurikula. V případě tří mnou zkoumaných škol se přitom nejedná o neochotu ředitelů (ti pro participaci vytvářejí poměrně velkorysý prostor), jako spíše o podmínky českého vzdělávacího systému. Participaci dětí totiž nelze kvalitně realizovat výhradně mimo výuku například o přestávkách. Žákům je třeba poskytnout čas na navázání vzájemných vztahů, učení se určitým dovednostem, plánování projektů i jejich realizaci. Jedním z hlavních problémů, které pedagogové zmiňovali, přitom byly absence žáků ve výuce. Ředitelé zkoumaných škol tuto kolizi v případě třídnických hodin a žákovského parlamentu řešili třemi různými způsoby: v jedné škole probíhají třídnické hodiny i zasedání žákovského parlamentu mimo

výuku ve volném čase dětí, v další škole je zasedání žákovského parlamentu zakotveno v rozvrhu jako povinně volitelný předmět (participace se tak stala oficiálně součástí výuky a nezasahuje do jiných předmětů), ve třetí škole participace probíhá v době vyučování a inkriminovaní žáci jsou omluveni z hodin s tím, že si musí látku sami doplnit (žáci však nesmí odcházet z hodin, ve kterých probíhá psaní písemek). Ani tak však nelze problém s absencemi zcela eliminovat. Významnou podporu pro rozvoj participace totiž představuje, když ředitelé umožňují konání takových žákovských projektů, do nichž se v jeden čas zapojí všichni žáci školy bez ohledu na to, že jinak v tomto čase probíhá běžná výuka. Je evidentní, že podmínky pro kvalitní participaci budou vždy nutně v kolizi s časem pro výuku, a je tedy vždy třeba jisté shovívavosti všech kantorů.

Vytvoření příhodného fyzického prostoru ve zkoumaných školách se pak týkalo zejména žákovských parlamentů a spočívalo v tom, že žáci mají k dispozici místnost, ve které mohou uchovávat potřebné vybavení, jako jsou psací potřeby, flipchart či nástěnka s úkoly, a kde si mohou rozestavět židle do kruhu nebo pohodlně pracovat v menších skupinkách. Takové uspořádání usnadňuje žákům orientaci v tom, jak má probíhat zasedání, které si vedou sami, pomáhá jim hlídat, na čem pracují, jaké úkoly jsou již splněny a kdo má co na starosti.

Co se týče podmínky týkající se proškolení žáků, ukázalo se jako přínosné uspořádání výjezdu samotných žáků, kde určitý kolektiv žáků (například žákovský parlament či třída) jednak může trénovat potřebné dovednosti (prezentaci informací, vzájemné naslouchání, plánování apod.), jednak mají děti možnost vytvořit mezi sebou blízké vztahy a díky společným zážitkům se naučí lépe fungovat jako tým a vzájemně se respektovat. Ředitelé tuto formu práce považují za velmi důležitou a podle jednoho z nich tyto kurzy nejvíce potřebují právě žáci pocházející z rodin, které na uhrazení nákladů nemají finance. Peníze na tuto činnost tak ředitelé musejí shánět z různých zdrojů (často grantů), což mnohdy vede k tomu, že tyto výjezdy nejsou realizovány.

Významnou podporou je pro uvedená strukturální opatření zanesení těchto forem práce do školního vzdělávacího plánu. Takové formální opatření vytváří rámec, ve kterém je participace akcentována jako neopomenutelná součást života školy v očích pedagogů i rodičů žáků, a poskytuje tak učitelům, kteří ji realizují, argumenty

v diskusích ohledně toho, zda je legitimní aktivitám dětí věnovat čas a prostor v konkurenci s časem a prostorem určeným výuce.

Co se však bohužel vůbec nedaří, je ulehčovat učitelům práci na poli administrativy. Jedna respondentka zmínila, že by minimálně v začátku školního roku uvítala přítomnost asistenta pro administrativu, který by byl k dispozici výhradně potřebám učitelů, jak to pozorovala v zahraničí. Takovou podporu však nedostávají učitelé z žádné zkoumané školy. Ředitelé tak alespoň vycházejí učitelům, kteří se nějaké formě participace věnují, vstříc, co se týče termínů pro splnění různých administrativních povinností, a vedení škol se snaží být vůči učitelům vstřícné i v dalších jejich potřebách. Někdy například koordinátoři parlamentu potřebují podporu v podobě diskuse o daném tématu s vedením školy, nebo přímé zapojení vedení do práce s žáky (ředitelé si tak například pravidelně dělají čas na schůzku se samotnými žáky).

Dosud jsem se zabývala tím, jaká opatření na úrovni struktury zavedli ředitelé s cílem podpořit zavádění participace. Nyní se podíváme ještě na to, jakým způsobem se jim dařilo posilovat kulturu spolupráce, která je (jak bylo popsáno výše) nutným předpokladem pro zavádění jakékoli inovace do života školy.

7.7 CO PODPOŘILO PARTICIPACI NA ÚROVNI KULTURY

Jak bylo popsáno výše, největší vliv na spolupráci mezi kantory měla kvalita jejich osobních vztahů (vztahů mezi učiteli i mezi učiteli a vedením školy) spojená s pocitem bezpečí a důvěry. Učitelé, kteří vnímají negativně vztahy ve sboru, hodnotí negativněji i spolupráci s kolegy, a naopak tam, kde jsou vztahy bližší, si učitelé vzájemně řeknou, když s něčím nesouhlasí, a nedochází ke kuloárnímu rozebírání problémových situací. Vzájemná důvěra a chuť spolu komunikovat tedy ovlivňují jednak to, jak se v kolektivu kolegů cítí, jednak to, zda budou sdílet své nápady, poznatky a přípravy nebo problematrické otázky a nepříjemné situace, které s dětmi zažívají. Učitelé sice na mnohých záležitostech spolupracují i tehdy, když mezi nimi důvěra napanuje, avšak tato spolupráce je omezená a nesahá do nejvyšších pater (viz kapitolu 7.5). Tato situace ve zkoumaných školách není v kontextu jiných výzkumů nikterak

překvapivá. Shein (1985) hovoří o tom, že pokud se učitelé mají učit novým věcem, musí jim vedení školy zajistit psychologické bezpečí. Lieberman, Saxl a Miles (1988) docházejí k závěru, že úlohou ředitele je podporovat dobré vztahy a důvěru, a umožnit tak učitelům rozvíjet potřebné dovednosti a s nimi i vlastní sebevědomí. Johnsonová (1990) poukazuje na to, že ředitel má zavést takové organizační normy, které učitelům pomohou překonávat nejistotu a izolaci a naopak budou podporovat kolegiální dialog, a upozorňuje přitom na to, že bezpečné prostředí nepředstavuje místo oproštěné od kritiky, nýbrž místo, kde lidé mohou vyjadřovat své názory svobodně bez rizika postihu. Také Fullan (2016) zdůrazňuje důležitost vytváření bezpečného klimatu, ve kterém je v pořádku dělat chyby, takže učitelé nemusí mít při zkoušení nových postupů obavu ze selhání před kolegy nebo před ředitelem.

Významný byl v tomto kontextu komentář jednoho z ředitelů, který poznamenal, že učitelé mají daleko větší strach ze selhání v očích kolegů než z toho, že budou negativně hodnoceni ředitelem, rodiči či žáky. Blízkost vztahů přitom ve zkoumaných školách neovlivňuje jen naladění a povaha samotných kantorů. Z níže uvedeného bude patrné, že velkou roli v tom může sehrát právě vedení školy tím, na co se při péči o své pedagogy zaměří. Otázka spolupráce je sice zejména otázkou kultury, níže ale uvidíme, že její rozvoj může ovlivňovat i řada opatření zavedených na úrovni struktury.

Výpovědi respondentů poukazují na to, že podstatný vliv na jejich vztahy má velikost pedagogického sboru. Ve zkoumaných školách se učitelé z celé školy dle výpovědí respondentů mnohdy ani neznají jménem. Spolupráci přitom zpravidla více chválili učitelé z prvního stupně a připisovali to tomu, že jsou jako kolektiv menší a přijdou více do styku. Tento dojem respondentů koresponduje se zjištěním Johnsonové (1990), která tvrdí, že kolegiální vztahy lze rozvíjet spíše v menších kolektivech (ve skupinách do patnácti osob) a v případě větších kolektivů je třeba umožnit učitelům intenzivnější spolupráci v menších skupinách (ročníkové týmy, předmětové komise apod.). Tato strategie se ve zkoumaných školách osvědčila. Ukázalo se, že velmi pomáhá, pokud mají učitelé příležitosti k tomu, aby se při různých situacích potkávali. Tyto příležitosti přitom nejsou tvořeny výhradně společnými pracovními úkoly, což se jeví jako klíčové. Někteří učitelé komentovali, že spolupráce vždy funguje lépe

a intenzivněji na začátku školního roku, a přičítali to dvěma věcem. Jednak jsou kantoři po létě více odpočatí a mají více energie, jednak v přípravném týdnu vyjedou na nějaké společné školení spojené s příjemnými nepracovními aktivitami. Právě nepracovní aktivity učitelé často zmiňovali jako něco, co jim pomáhá vztahy s kolegy prohlubovat. Pokud však mezi nimi bližší vztahy dosud nejsou, nemůžeme čekat, že kantoři sami budou společné aktivity ve volném čase iniciovat. Důležité tedy je, že tyto aktivity iniciovalo vedení školy, a to i v pracovní době. Podstatné je také, že tyto aktivity byly pro učitele dostatečně atraktivní.¹³⁰ Ředitelé se tak například snaží zajišťovat prostory pro vícedenní školení celého sboru v prostředí, kde mohou učitelé příjemně trávit i čas po skončení samotného školení. Je pochopitelné, že pokud školicí středisko poskytuje příjemnou restauraci, wellness nebo příležitost k zajímavému výletu, omezí účastníci čas strávený na pokoji, a naopak, pokud objekt nic takového nenabízí, bude přítomná skupina mimo oficiální program fungovat více individuálně. V jedné škole pravidelně vyčleňují společnému výletu celý jeden den v rámci přípravného týdne. Vytvářet atraktivní příležitosti pro neformální setkávání učitelů je tak jedna z cest, jak mohou ředitelé podporovat důvěru a dobré osobní vztahy mezi učiteli.

Vedle výše uvedených nepracovních setkání však ředitelé zkoumaných škol cíleně vytvářejí i příležitosti pro pravidelné profesní setkávání v průběhu školního roku. I tato forma práce evidentně spolupráci napomáhá. Ředitelé tak věnují prostor rozvoji důvěry a dobrých vztahů formou rozličných seminářů. Například na ZŠ Jaroslava Vrchlického vedení školy zaměřilo všechna školení pro pedagogy po dobu celého jednoho roku na rozvoj vztahů, důvěry a spolupráce. Zdá se, že toto úsilí přineslo ovoce, neboť ředitelka od ředitelů a ředitelky z okolních škol dostává zpětnou vazbu

¹³⁰ V jedné škole například učitelé kritizovali fakt, že vánoční setkání kantorů se odehrává na chodbě školy a učitelé musejí občerstvení připravit sami. Taková forma setkání pro ně není tak lákavá, jako by byla například návštěva místního bowlingu. Opačným příkladem je každoroční výlet s překvapením, který zabere vždy jeden celý den z přípravného týdne. Učitelé dostanou jen omezené množství instrukcí a teprve na místě se dozvědí, co je čeká. Zpočátku se přitom někteří kantoři takového překvapení obávali, ale po zkušenostech z předchozích let se již většinově těší, neboť výlety jsou vždy atraktivní a příjemné.

v tom smyslu, že spolupráce pedagogického sboru na ZŠ J. Vrchlického je ve srovnání s ostatními školami nadstandardní.

Další možnou formou podpory spolupráce učitelů je aktivní vytváření příležitostí pro jejich společné profesní působení. Jak bylo řečeno výše, ve výuce samotné spolupracuje jen málo respondentů. Učitelé však mnohdy spolupracují při příležitosti nějaké společné akce, jako je školní jarmark či celoškolní projekt žakovského parlamentu, kde se také mohou lépe poznat. Ve všech školách se také scházejí koordinátoři parlamentu a plánují společně jeho činnost (zdá se, že v této skupině kantorů je bariéra vůči společnému učení a řešení problémů zdaleka nejmenší; možná i proto, že se jedná o obor, který nebyl vyučován na pedagogické fakultě a učitelé museli absolvovat školení a metodiku práce si vytvářet postupně s nabýváním zkušeností v každodenní praxi). Jako důležité se ukázalo poskytnout na takové aktivity učitelům dostatek času. V některých školách probíhají pravidelná setkání oborově blízkých skupin učitelů, kde mají předem vymezený čas na sdílení poznatků z absolvovaných školení. Tato setkání již probíhají pravidelně a učitelé tak s jejich konáním po skončení výuky počítají. Na důležitost dostatku času přitom upozorňuje řada výzkumů. V případě, že učitelé na taková setkání čas nemají, tendují spíše k řešení akutních problémů (Johnsonová, 1990; Fullan, Hargreaves, 1991; Peterson, Brietzke, 1994).

Ředitel ZŠ Františka Palackého přitom poukázal na to, že spolupráce mezi kantory funguje velmi dobře, pokud se všichni společně pustí do nějaké nové metody. V matematice Hejného například fungovala vzájemná podpora mezi učiteli, kteří prošli kurzem ve stejnou dobu. Jakmile se však o rok později přidal nový kolega a úroveň jeho zkušeností byla jiná, spolupráce opět začala být problematická. Vznikla zde jakási informační nerovnováha provázená ostychem a strachem z odsouzení za neznalost. Mnozí pedagogové si přitom chválili institut uvádějícího učitele, kdy je jakožto nováčky provázel všemi potřebnými úkony starší kolega, na kterého se mohli s čímkoli obrátit. Zdá se, že příležitosti ke sdílení a setkávání jsou klíčové k tomu, aby učitelé nebyli se svými problémy a otázkami sami, nesmí však být přítomen strach z toho, že je kolega bude hodnotit. Současně je třeba, aby pro ně tyto příležitosti byly skutečně funkční a učitelé se zde věnovali otázkám, které jsou pro ně aktuální

a důležité. To jen potvrzuje zjištění Scheina (1985), který upozornil, že nové kulturní elementy se podaří zavést jen tehdy, pokud jsou skutečně funkční a učitelé je vyhodnotí jako užitečné.

Jako vysoce důležité se ve všech školách ukázalo kvalitní fungování předmětových komisí, kde pedagogové v menších skupinách předkládají návrhy a požadavky týkající se jejich oboru a diskutují s vedením školy o metodách, postupech či pomůckách potřebných pro jejich práci. Zapojení všech učitelů do rozhodování o výuce se ukázalo jako efektivní způsob, jak se učitelé mohou podílet na řízení školy. Zatímco většinu respondentů převážně nezaujaly setkání či dotazníky zaměřené na tvorbu vize školy, setkání zaměřená na ovlivňování výuky pro ně byla důležitá. Na tom, že na řízení školy se mají ve školách se spolupracující kulturou podílet nejlépe úplně všichni, se shoduje také řada výzkumníků (Fullan, Hargreaves, 1991; Peterson, Brietzke, 1994; Fullan, 2016). Dürr (2005) pak nedostatek sociálních struktur v podobě komunit ustavených pro sebeřízení vidí jako jednu z významnějších překážek rozvoje participace v evropských školách. Efektivně fungující předmětové komise tak představují jeden z příkladů vhodných sociálních struktur.

Ředitelé pak zmiňovali, že učitelům vycházejí vstříc, pokud přijdou s jakoukoli vlastní iniciativou, a to i v případě, že ji sami nevyhodnotí jako zvláště přínosnou. Jejich cílem je přitom dát učitelům svobodu v rozhodování o jejich práci potřebnou k tomu, aby mohli rozvíjet proaktivní přístup. Současně se snaží umožnit učitelům, aby vyjížděli na různé exkurze v rámci republiky i do zahraničí s tím, že učitelé pak sami inovace iniciují, neboť na vlastní oči viděli, jak mohou fungovat. Ředitelé tuto variantu srovnávali s minulostí, kdy nové nápady z jiných škol přiváželi zejména oni. Pro učitele pak bylo složitější tyto novinky přijmout, protože vnímali, že ve velké míře přicházejí ze strany vedení školy jako nové a nové požadavky. Zdá se, že i možnost vyjet mimo školu a vidět na vlastní oči, jak určité metody a formy práce fungují jinde, přináší do školy větší ochotu profesně se posouvat a sdílet nové poznatky s kolegy.

Přestože výpovědi respondentů někdy poukazují na přítomnost strachu a obav ze selhání v očích kolegů a nejvyšší formy spolupráce probíhají pouze mezi některými kantory, zmínila bych ráda, že kultura zkoumaných škol rozhodně není toxická. Nemůžeme být překvapeni, že kantorka se čtyřicetiletou praxí prožívá požadavek na

zapojení do nějaké společné aktivity s nejistotou, když se na podporu a rozvoj spolupráce vedení školy soustředí posledních několik let (nemáme pochopitelně údaje o tom, v jaké míře se touto otázkou zabývali předchozí ředitelé). Proměna kultury od uzavřenosti směrem k důvěře a spolupráci není záležitostí několika let a zcela jistě souvisí i s celkovým nastavením společnosti. Výpovědi respondentů nicméně poukazují na to, že vedení škol se tomuto tématu intenzivně věnuje. Budování důvěry mezi kantory, rozvoje bezpečí a jisté kultury otevřeného dialogu je zkrátka záležitost časově i finančně nákladná. Jako významné se přitom ukázaly především pracovní či nepracovní příležitosti, při kterých se učitelé mohou setkávat, které však musí být pro učitele dosti atraktivní, aby pro ně nepředstavovaly jen nepříjemnou povinnost, která jim bere čas, jež by rádi věnovali své práci, přípravě výuky.

7.8 NELEHKÁ ROLE ŘEDITELŮ ŠKOL ANEB ZA HRANICEMI ŠKOLY

Výše uvedené strategie se týkaly rozličných opatření zavedených na úrovni jednotlivých škol. Řada překážek rozvoje participace je však evidentně zakotvena ve struktuře vzdělávacího systému (viz nedostatek času na participaci, přetíženost učitelů administrativou a mnohými požadavky na zavádění určitých témat do vzdělávání apod.). Zajímalo mě proto, zda a případně jak mohou ředitelé ovlivňovat sféru, která leží za hranicemi školy. Ukázalo se však, že v této oblasti ředitelé nemají prakticky žádný vliv. Oba ředitelé i ředitelka zkoumaných škol přitom mají s komunikací směrem k politikům jisté zkušenosti, neboť měli ambice vyjadřovat se k podmínkám, ve kterých školy působí (prostřednictvím specializovaných organizací či při příležitosti osobních setkání). Všichni tři shodně komentovali, že politici odpovědní za vzdělávání nemají zájem jejich reflexi naslouchat a snahy o komunikaci s nimi pro ně nyní představují především zbytečné úsilí.¹³¹

To je nepříjemné zejména v situaci, kdy ředitelé jako překážku rozvoje nejen participace, ale vzdělávání jako takového shodně označili nesystémovost nařízení,

¹³¹ Podotýkám, že rozhovory proběhly v roce 2015, a závěry tak vypovídají o tehdejší situaci.

kteřá jsou na školy uvržena bez hlubší promyšlené koncepce. Na školy jsou kladeny různé požadavky, mnohdy bez většího opodstatnění, řádné přípravy či adekvátní podpory pro jejich realizaci. Ředitel ZŠ Emila Filly podotkl, že efektivní je pro něj na řadu takových požadavků zprvu nereagovat, neboť podle jeho zkušenosti následně mnohdy nejsou vyžadovány výsledky (jedná se zejména o požadavky na krajské úrovni). V kontextu právě uvedeného je obdivuhodné, že ředitelé, kteří zažívají v komunikaci s vyššími patry systému ignoranci a bezmoc, mají touhu a ochotu naslouchat hlasu učitelů i žáků a vést děti k tomu, že demokracie zahrnuje dialog.

Ředitelé přitom vnímají, že jejich role je dlouhodobě přetížena. Vzhledem k množství agendy, za kterou nesou odpovědnost, se jen za cenu pravidelných přesčasů mohou plně soustředit na všechny potřebné aspekty rozvoje školy. Nejsou jen hlavou pedagogického týmu, ale pečují také o fyzickou stránku školy (extrémně zatěžující jsou například výběrová řízení na rekonstrukce budov). Velkou část jejich práce tvoří shánění prostředků na záležitosti, které jsou pro školu nezbytně nutné (například na asistenty pedagoga musejí žádat formou grantů). Stejně tak musejí shánět finance na řadu záležitostí souvisejících s rozvojem školy (například projekty na zavádění inovativních metod výuky). Jejich práce zahrnuje i řadu dalších administrativních úkonů, které by bylo možné eliminovat (například každý ředitel musí vytvářet vlastní směrnice, které jsou následně kontrolovány, přičemž by ředitelům pomohlo, kdyby byly k dispozici vzorové směrnice, které by si každá škola mohla upravit dle své specifické situace). Mnohdy je problémem nějaký urgentní úkol (například vyjde grantová výzva a ředitel má málo času na to, aby zkoordinoval všechny subjekty, které na daném projektu budou spolupracovat). Práce je hodně a ředitelé tak mnohdy zůstávají v kanceláři přesčas.

Ředitelé tuto situaci řeší tím, že sestavili tým kvalitních spolupracovníků a vybrané úkoly na ně delegují. Intenzivně se tak dělí o práci se svými zástupci a širším vedením školy, pochvalují si erudici i zkušenosti ekonomek a dalších administrativních spolupracovníků. V případě grantových žádostí někteří ředitelé najímají na jejich administrativní vedení externí firmy, což z nich ale bohužel nesejme veškeré jejich administrativní povinnosti, neboť odpovědnost za realizaci projektů nesou oni a kontrole a dalším činnostem spojeným s vykazováním se tak jako tak věnovat musí.

I přesto však shodně komentovali, že nároky na jejich čas jsou vysoké a je těžké uhlídat, aby zde netrávili přesčasy, přičemž někteří z nich na tento nárok rezignovali a své práci vědomě věnují výrazně více času.

V kontextu výše uvedeného je logické, že ředitelé škol nezaměřují svou pozornost na proměnu systému školství, nýbrž se soustředí na otázky, které ovlivnit mohou, a tedy věnují svůj čas práci ve své škole. Přestože většina strukturních překážek rozvoje participace dětí vychází spíše z úrovně vzdělávacího systému a nikoli struktury samotných škol, lze je velmi dobře eliminovat právě formou strukturních opatření na úrovni škol. To je patrné také z toho, že většina respondentů vyjadřovala všeobecnou spokojenost s podmínkami, jaké pro rozvoj participace ve svých školách mají. Tyto podmínky jsou tak výsledkem opatření, která za účelem rozvoje participace zavedlo vedení těchto škol jaksi navzdory systému, ve kterém působí. Jako jeden z nejvýraznějších kladů vzdělávacího systému v kontextu rozvoje participace tak vnímám poměrně velkou autonomii ředitelů škol, která jim umožňuje ve své škole vytvořit takové podmínky, ve kterých lze participaci poměrně uspokojivě realizovat. Smutnou pravdou je, že tato opatření jsou závislá výhradně na vůli a ochotě ředitele se touto problematikou zabývat, a rozvoj participace se tak odvíjí výhradně od subjektivních preferencí ředitelů jednotlivých škol.

V úvodu práce jsem napsala, že politický kontext se jeví být pro zavádění participace příznivý, neboť participace je součástí českých kurikulárních dokumentů. Na základě výpovědí respondentů je však třeba tento předpoklad přehodnotit. Podpora participace v kurikulu se totiž zdá být spíše deklaratorní. Jsou zde doporučeny určité formy participace, jako je například žákovský parlament, avšak praxe škol ukazuje, že prostor a čas pro takovou práci musí ředitel najít na úkor jiných předepsaných povinností, a realizaci participace tak stojí v cestě nejen výukové povinnosti stanovené těmito dokumenty (na participaci ředitelé a učitelé hledají čas zpravidla mimo vyučování), ale také četné další povinnosti učitelů například v podobě přebujelé administrativy. Vedle odkazu na žákovský parlament v kurikulárních dokumentech žádné další formy participace specificky doporučené nejsou. Zdá se tak, že tyto klíčové dokumenty rozvoj participace určitým způsobem doporučují, avšak

velmi omezeně, a do reálné praxe škol se tato doporučení mohou implementovat spíše za velkého úsilí všech zúčastněných.

Ve světle Dürrovy (2005) analýzy participace v evropských školách si můžeme klást otázku, zda plodnou půdu pro realizaci participace vytváří alespoň společensko-historický kontext. Jako jednu z významných překážek rozvoje participace žáků v Evropě totiž identifikoval fakt, že jak mezi učiteli, tak na úrovni vzdělávací politiky jsou velmi rozšířené tradiční metody výuky a je zde patrná rezistence vůči demokratizaci škol (ibid.). Dodává přitom, že přístup jednotlivých učitelů se značně liší, a zdá se, že odráží také kulturně-politickou historickou situaci daného státu, kterou Dürr identifikuje jako hlavní příčinu nevyvinuté demokratické kultury vzdělávacího systému zejména v bývalých autoritářských systémech, ke kterým se Česká republika chtě nechtě řadí. Není proto divu, že ani přes silnou podporu participace ze strany vedení všech zkoumaných škol určité formy participace nenajdeme v žádné z nich. Nikdo z respondentů se například nezmínil o systematickém hodnocení výuky ze strany žáků. Nikde také žáci nejsou účastni projednávání záležitostí spojených s přijímáním nových zaměstnanců školy. Nebyly popsány ani případy, kdy by žáci o něčem společně rozhodovali s učiteli. Všechny tyto záležitosti jsou přitom legitimní součástí participace, jak je popsána v zahraniční literatuře. Fakt, že zkoumané školy nezahrnují všechny stupně a formy participace, tedy pravděpodobně skutečně souvisí s celkovou kulturou české společnosti, která na tak intenzivní zapojení dětí není uvyklá. Na české poměry jsou totiž všechny tři zkoumané školy velmi progresivní a v zapojování dětí jsou ve srovnání s většinou škol vysoce nad průměrem.

7.9 ZPRÁVA PRO ŘEDITELE, KTEŘÍ O ROZVOJ PARTICIPACE USILUJÍ

Při přípravě výzkumu i při psaní disertační práce jsem měla na mysli, že smyslem mého úsilí je nasbírat o realizaci participace žáků takové poznatky, které by mohly být prospěšné pro další ředitele a ředitelky, kteří o rozvoj participace ve své škole usilují. Nechci tím naznačit, že poznatky uvedené v této případové studii jsou přenositelné na další školy, nicméně jsem na základě výše uvedených zjištění

vypozorovala čtyři strategie, které ve zkoumaných školách vedly k tomu, že se podařilo participaci poměrně úspěšně rozvinout. Věřím, že v jisté obecnosti mohou být tyto strategie dobrou inspirací pro ředitele, kteří o participaci ve své škole stojí. První dvě strategie se přitom týkají výhradně rozvoje participace, zbývající dvě strategie se zaměřují spíše na posílení těch aspektů kultury školy, které podporují zavádění inovací obecně.

Strategie číslo 1: Hovořit s učiteli o tom, jak participaci zažívají

Jak jsme viděli, pro realizaci efektivní participace je klíčová ochota učitelů participaci žákům adekvátně zprostředkovat. Ta se odvíjí zejména od toho, jaké zkušenosti s ní ve škole udělali a zda v ní spatřují efektivní nástroj k naplnění své osobní profesní mise, či zda ji vnímají jen jako okrajovou záležitost.

Strategie tak spočívá v tom, že vedení školy od učitelů zjišťuje, jak participaci zažívají, tedy jednak na jaké obtíže při její realizaci narážejí a co by jim pomohlo tyto obtíže překonat, ale také co na ní naopak oceňují. Základem úspěchu této strategie je přitom pocit bezpečí učitelů a jejich důvěra vůči vedení školy. Pokud učitelé cítí, že mohou nahlas formulovat, působí-li na ně některé aspekty participace rušivě, může vedení školy předejít zákulisním debatám o nesmyslnosti participace a současně motivovat učitele, aby tyto aktivity žáků podpořili.

Strategie číslo 2: Vytvořit učitelům dobré podmínky pro realizaci participace

Na základě získaných informací může vedení školy upravovat podmínky pro realizaci participace tak, aby pedagogy neblokovala v naplňování jejich mise, nýbrž k němu přispívala. Druhá strategie tak spočívá ve vytvoření dobrých podmínek pro realizaci participace učitelům, kteří jsou pro její realizaci motivovaní, a v maximálním usnadnění této činnosti učitelům, kteří se do některých aktivit musí chtít nechtě zapojit (například při vedení třídnických hodin nebo při realizaci celoškolského projektu žakovského parlamentu).

Jeden krok spočívá v eliminaci rušivých faktorů, jako jsou absence žáků ve výuce nebo zahlcenost učitelů administrativními úkony. Druhý krok spočívá v poskytnutí toho, co učitel potřebuje k tomu, aby participaci mohl s žáky realizovat efektivně (tedy aby jim dokázal poskytnout takovou podporu, díky níž se aktivně zapojí). Jedná se tak

zejména o poskytnutí erudice v podobě kvalitních seminářů, metodických materiálů, sdílení zkušeností s kolegy nebo kvalitních příprav ze strany zkušenějších kolegů. V neposlední řadě je dobré myslet na to, aby učitelé tuto práci navíc nemuseli dělat ve svém volném čase bez vidiny jakékoli nadstandardní odměny, což je bohužel často problém, který ředitel vyřešit nemůže.

Strategie číslo 3: Poznat kulturu své školy

Hlavní překážkou zavádění participace na úrovni kultury zkoumaných škol je strach učitelů ze selhání v očích kolegů, který způsobuje izolaci a ustrnutí na nefunkčních způsobech řešení nových situací. Rozvoji participace naopak napomáhá, když učitelé spolupracují a řešení problematických situací hledají společně (intenzivně spolupracují třeba koordinátoři parlamentu). Klíčovým předpokladem spolupráce je tedy pocit bezpečí a vzájemné důvěry. Ve zkoumaných školách se tedy ředitelé zaměřují zejména na posilování dobrých vztahů a důvěry. V jiných školách však mohou překážky na úrovni kultury spočívat v něčem jiném, a proto se jeví jako užitečné soustředit se na konkrétní situaci dané školy. Právě analýzu kultury své školy doporučují jako první krok ve změně kultury školy i další výzkumníci (např. Lieberman, Saxl, Miles, 1988; Deal, Peterson, 1990; tomuto tématu se věnuje kapitola č. 4.3, „Rozvíjení kultury spolupráce“).

Strategie číslo 4: Podporovat kulturu spolupráce

Ředitelé a ředitelky všech zkoumaných škol i jejich zástupci a zástupkyně se kvalitou spolupráce mezi kantory zabývají a dle svého hodnocení mají ještě hodně práce před sebou, nicméně pozorují, že se jejich školy v tomto ohledu za léta systematického snažení významně proměnily. Ředitelé zkoumaných škol za účelem posílení spolupráce a dobrých vztahů podporují spolupráci mezi kantory v menších skupinách (předmětové komise, menší pracovní týmy, společné aktivity s dětmi napříč ročníky), dbají však také na to, aby se učitelé mohli setkávat i nepracovně a mít spolu hezké osobní zážitky (výjezdní školení v příjemných prostorech, výlety v přípravném týdnu). Snaží se také vycházet vstříc jakékoli osobní iniciativě učitelů, aby podpořili jejich proaktivní přístup, a podporují je v tom, aby vyjízďeli na rozličné exkurze, kde načerpají inspiraci, která obohatí jejich práci a o kterou se budou moci podělit s kolegy.

8. BIBLIOGRAFIE

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, Winter 2006, Vol. 76, No. 4, s. 653–690.

Adamcová, L. (2002). Žákovská samospráva aneb Nic nového pod sluncem. *Pedagogická orientace*, roč. 2002, č. 3, s. 76–80.

Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society* 14, no. 2 (April 2000), s. 121–134.

Armor, D., Conry-Osquera, P., Cox, M., Kin, N., McDonnel, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, Calif.: The Rand Corporation.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35: 4, s. 216–224.

Ashton, P., Webb, R. G., & Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy: Final Report*, Vol. I. Gainesville, FL: Florida State University.

Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), s. 29–41.

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final Report, Executive Summary*. Florida Univ (July 1, 1983): ERIC (accessed July 14, 2016). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf>

Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Second Edition. New York: Teachers College Press.

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bragg, S. (2007). „It's not about systems, it's about relationships“: Building a listening culture in a primary school. In: Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (eds.) (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.

Bucvanová, E., & Protivínský, T. (2015). *Žákovské parlamenty v České republice. Výzkumná zpráva*. CEDU – Centrum pro demokratické učení, o.p.s. [online] (cit. 18. 10. 2018). Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20211/VYZKUMNA-ZPRAVA-ZAKOVSKÉ-PARLAMENTY-V-CR.html/>>.

Ceballos López, N., Susinos Rada, T., & Saiz Linares, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infants school experience. *Journal of research in special educational needs* 16, (August 2, 2016), s. 583.

Centrum občanského vzdělávání FHS UK. (2017). *Kompetence pro demokratickou kulturu. Stručný průvodce pro vzdělavatele. Proč je ve vzdělávání důležité posilovat kompetence pro demokratickou kulturu?* [online] [cit. 8. 2. 2020] dostupné z: [www.obcanskevzdelavani.cz/download/832/2017_KDK_Pruvodce_barvy\[dot\]pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/download/832/2017_KDK_Pruvodce_barvy[dot]pdf)

Committee of Ministers. (2012). *Recommendation CM/Rec (2012)2 of the Committee of Ministers to Member States on the participation of children and young people under the age of 18*. Adopted by the Committee of Ministers on 28 March 2012. Retrieved May 14, 2012. [online] [cit. 10. 2. 2020] Dostupné z: <https://rm.coe.int/168046c478>

Council of Europe. (2016). *Competences For Democratic Culture. Living Together As Equals In Culturally Diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [online] [cit. 5. 12. 2018] dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>

Česko. (2018). Zákon č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2018, částka 86, s. 2610–2624. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=167/2018&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

Česko. (2015). Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, částka 37, s. 1384–1398. Dostupný z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), s. 140–150.

Deakin-Crick, R. (2008). Pedagogy For Citizenship. In: Oser, F., & Veugelers, W., (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Routledge.

Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. LaVergne, TN: Simon & Brown, 2011.

Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. (1998). Velká Británie: Qualifications and Curriculum Authority.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. (2015). MŠMT. [online] [cit. 4. 12. 2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education* 51 (2015), s. 47-57.

Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea.

Dürr, K.-H. (2005). *The school: A democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Landeszentrale für politische Bildung. Baden-Württemberg, Germany.

Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. (1998). London: Qualifications and Curriculum Authority. [online] [cit. 8. 12. 2019] Dostupné z: https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [online] [cit. 3. 12. 2018] Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en

Fassinger, P. A. (1995). Professors' and Students' Perceptions of Why Students Participate in Class. *Teaching Sociology*. 24(1), s. 25–33.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, s. 123–141.

Flutter, J. (2007). Teacher Development and Pupil Voice. *Curriculum Journal*, 18(3), s. 343–354.

Froněk, J., Bucvanová, E. & Karafiát, K. (2013). *Žákovský parlament na prvním stupni. Pomocník pro koordinátora parlamentu*. Praha: Gemini.

Fullan, M. G. (1993a). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, Vol. 50, No. 6, March 1993.

Fullan, M. G. (1993b). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Fullan, M. G. (1996a). Professional culture and educational change. *School Psychology Review* 1996, Vol. 25, Issue 4, s. 496.

Fullan, M. G. (1996b). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, Feb. 1996, Vol. 77, Issue 6, s. 420.

Fullan, M. G. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, Apr. 2000, s. 581.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. 5. vydání, New York a London: Teachers College Press.

Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for: Working together for your school*. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation.

Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *The Phi Delta Kappan*. Vol. 73, No. 10, s. 744-752.

Goodin, R. (2007). Enfranchising All Affected Interests, and Its Alternatives. *Philosophy and Public Affairs* 35: s. 40–68.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education: with a new preface and epilogue*. Princeton: Princeton University Press.

Hammersley, M. (1974). The Organisation of Pupil Participation. *The Sociological Review*, Vol. 22, Issue 3, s. 355–368.

Hargreaves, A. (1997). Introduction. In: Hargreaves, A. (ed.). (1997). *ASCD Yearbook 1997: Rethinking Educational Change With Heart and Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 6, Spring, s. 69–74.

Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay No. 4*, International Child Development Centre, Florence.

Hazlbauer, T., Petrovská, K., & Hotový, F., (2012). *Žákovský parlament I. Jak začít s parlamentem, aby brzy neskončil*. Praha: Gemini.

Hecht, Y. (2010). *Democratic education: a beginning of a story*. S. l.: Innovation Culture.

Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, roč. LI, 2001, s. 25–41.

Hermanowicz, J. (2002). The Great Interview: 25 Strategies for Studying People in Bed. *Qualitative Sociology*. Vol. 25, No. 4, Winter 2002.

Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), s. 553–569.

Hogenová, A. (2018). *Pedagogické vigilie. Stav současné demokracie a úkoly pro (českou) občanskou společnost*. Přednáška, Divadlo Kampa, Praha, 6. listopadu 2018. [online] [cit. 7. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=GCV59Mey3BM>

Howard, S., Newman, L., Harris, H. & Harcourt, J. (2002). *Talking about youth participation – where, when and why?* Australian Association for Research in Education Conference 2002. 2 – 5 December, at University of Queensland.

Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 1, No. 2, s. 149.

Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility. Effective practice in democratic school governance in European schools*. London: Citizenship Foundation.

Hulme, M., McKinney, S., Hall, S., & Cross., B. (2011). Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, Vol. 14, Issue 2, s. 130–144.

Hyun, Ch. (2007). South Korean Society and Multicultural Citizenship. *Korea Journal*, winter 2007, s. 124–146.

Chambers, S., & Kopstein, J. (2001). Bad Civil Society. *Political Theory* 29, s. 837–865.

Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: a framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. New York: Cambridge University Press.

Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009. (2017). Člověk v tísni, o. p. s. [online] [cit. 1. 9. 2018]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum_2017.pdf

John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, s. 964.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: achieving success in our schools*. United States of America: Basic Books, Inc.

Keats, D. M. (2000). *Interviewing: A Practical Guide for Students and Professionals*. Buckingham: Open University Press.

- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). *Making Citizenship Education Real: Citizenship Education Longitudinal Study. Second Annual Report*. London: DfES.
- Knock, G. H. (1970). *Preparing the Academic Community for New Forms of Student Participation*. Paper presented at the American College Personnel Association Convention, St. Louis, Missouri, March 16–18, 1970.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Moral Education and Citizenship Education at Pre-University Schools. In: Oser, F., & Veugelers, W. (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Levin, B. (1994). *Improving education productivity through a focus on learners*. Paper presented at the Annual meeting of the American educational research Association (New Orleans, LA, April 4–8, 1994).
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), s. 289–303.
- Levine, P. (2010). Civic Knowledge, In: Edwards, M. (ed.). (2010). *The Oxford Handbook of Civil Society*. Oxford: Oxford University Press, s. 362–374.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In Lieberman, A. (ed.), *Building a professional culture in schools*. (s. 129–147). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 9(3), s. 325–340.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), s. 509–536.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), s. 125–146.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Review: Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7, s. 38-61.

May, H. (2005). Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education*, Vol. 32, No. 1, s. 29–34.

McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers, *Research Papers in Education*, 20:2, s. 149–168.

McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), s. 235–250.

Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In: Thiessen, D., & Cook-Sather, A., (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (s. 727–744). Dordrecht: Springer.

MITRA, D. L. (2009). Strengthening student voice initiatives in high schools: An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships. *Youth and Society*. 2009, 40(3), s. 311–335.

Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*. Vol. 5, Issue 1, s. 53–69.

Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

Moree, D., & Bittl, K. H. (2007). *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Tandem.

Müller, K. B. (2003). *Češi a občanská společnost – Pojem, problémy, východiska*. Praha: Triton.

Mulford, B. (2010). Recent Developments in the Field of Educational Leadership: The Challenge of Complexity, In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D., & Stone-Johnson, C. (eds.). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, London: Springer, s. 187–208.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. MŠMT, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris.

Nástroje komunikace. (2013). CEDU – Centrum pro demokratické učení, o.p.s. [online] (cit. 21. 8. 2018): <http://www.skolaprodemokracii.cz/oblasti-hodnoceni.html>

- Navickaite, J., & Janiunaite, B. (2010). Barriers of School Principal's Transformational Leadership in Implementing Change: Theoretical Insights. *Social Sciences* (1392–0758) 70, No. 4 (December 2010): s. 69–81.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1993). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunberg, E., & Granlund, M. (2015). Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), s. 297–315.
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College, Columbia University: New York.
- Nusbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity – A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press. Chapter two: Citizens of the world.
- Oser, F., & Veugelers, W. (2008). Introduction. In: Oser, F., & Veugelers, W. (eds.). (2008). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Ostinelli, G. (2016). The Role of Motivation and Understanding in the Change of Teaching Practices. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 7(2), 2016, s. 111–128.
- Peterson, K. D., & Brietzke, R. (1994). Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools. *Urban Monograp B4:B25h Series*.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*. Vol. 56, No. 1, s. 28-30.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., & Zounek, J. (2002). Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, roč. LII, s. 206–218.
- Pol, M., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Power, F. C., & Power, A. M. R. (2008). Civic Engagement. In: Oser, F., & Veugelers, W. (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Print, M., Ørnstrøm, S., & Skovgaard, N. H. (2002). Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms. *European Journal of Education*. 2002, Vol. 37, Issue 2, s. 193–210.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál: Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2020-02-20].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/> [cit. 2020-02-20].
- Redlichová, J. (2016). Participace žáků na životě školy: staronové téma pedagogiky. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. U 11, 2006.
- Rodríguez, M. et al. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educacion*. Vol. 28, No. 1, s. 99–129.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, London: Teachers College Press.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In: Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (eds.). (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.
- Rudduck, J. – Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: "carving a new order of experience". *Cambridge Journal of Education*, 2000, No. 1, s. 75–89.
- Rudduck, J., McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Rychlá šetření 2/2010 – závěrečná zpráva*. (2010). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. [cit. 25. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2010/08/uiv-rychla-setreni-22010-zaverecna.html>
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S., & Grabbe, Y. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). The Influence of School and Teaching Quality on Children's Progress in Primary School. Research Report DCSF-RR028*. Institute of Education, University of London. [online][cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/7915/1/DCSF-RR028.pdf>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 2001, No. 15, s. 107–111.
- Schein, E. N. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Schoem, D. L., & Hurtado, S. (2001). *Intergroup dialogue: deliberative democracy in school, college, community, and workplace*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Soder, R. (1996). *Democracy, education, and the schools*. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Soukup, P. (ed.). (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [online] [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/12361_1_1/

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Straková, J., Greger, D., Kalous, J., Košťálová, H., Polechová, P., Simonová, J., Šteffl, O., & A. Veselý (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [online]. [cit. 25. 10. 2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9399_1_1/

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (2014). Praha: MŠMT [online]. [cit. 25. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

Šed'ová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, 2015, s. 143–162.

Šed'ová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 2, 2015.

Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 24–48.

Škola pro demokracii. Příručka k mapování školy pro učitele. (2016). CEDU – Centrum pro demokratické učení, o.p.s. [Online] (cit. 21. 8. 2018). Dostupné z: <http://www.skolaprodemokracii.cz/metodicka-podpora/co-muzete-udelat-vic-pro-svou-skolu.html>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tematická zpráva – Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy. (2017). Praha: Česká školní inspekce.

Thomson, P. (2011). Coming to Terms with „Voice“. In: Czerniawski, G., & Kidd, W. *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Thornberg, R. (2009). Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *International Journal of Children's Rights* 17 (2009), s. 393–413.

Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Training manual*. London: Save the Children Fund.

Úmluva o právech dítěte. 104/1991 Sb. [online]. [cit. 31. 8. 2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39239/download/

Vidláková, J. (2011). *Hlas žáků jako součást jejich participace na životě školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.

Vidláková, J. (2012). Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 1, s. 5–22.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011. (2011). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. (2013a). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013. (2013b). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014. (2014). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. (2015). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. (2016). Praha, Česká školní inspekce.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017. (2017). Praha, Česká školní inspekce.

Wágnerová, Z. (2017). *Vliv parlamentů dětí a mládeže na budoucí angažovanost jejich členů* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra studií občanské společnosti.

Warren, E. M. (2010). Civil Society and Democracy, In: Edwards, M. (ed.). 2010. *The Oxford Handbook of Civil Society*. Oxford: Oxford University Press, s. 377–390.

Westheimer, J. (2008). On the Relationship Between Political and Moral Engagement. In: Oser, F., & Veugelers, W. (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*; Summer; 41, 2, s. 237.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. 5th ed. Los Angeles: Sage.

Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, s. 235–256.

Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms, In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D., & Stone-Johnson, C. (eds.). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, London: Springer, s. 221–236.

Zembylas, M., & Bulmahn Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, Vol. 8, No. 3, s. 235–256.

9. PŘÍLOHY

Seznam:

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

Příloha č. 2: Vliv participace žáků dle Magerové a Nowaka

PŘÍLOHA Č. 1: TAZATELSKÉ SCHÉMA

Téma	Otázka
Osoba učitele	<p>Jak dlouho pracujete jako učitelka? (jak dlouho v této škole, kde předtím) Jaké předměty učíte?</p> <p>Co vás na vaší práci těší? Co vás k vaší práci motivuje? Proč ji děláte? Co vás naopak netěší?</p> <p>Jak vypadá váš typický pracovní den? Proměnila se nějak vaše práce od dob, kdy jste začala učit? Jak? (pracovní podmínky)</p>
Participace učitele-občana	<p>Můžete podmínky své práce nějak ovlivňovat? (na úrovni: škola / vzděl. systém) Jakým způsobem? Je něco, co se nedaří měnit?</p> <p>Můžete nějak ovlivňovat společnost, ve které žijete (vše mimo školu)? Jak to děláte? Jaké zkušenosti vás k tomu přivedly?</p>
Participace dětí ve škole - jak probíhá - názor učitele - co ovlivnilo	<p>Mohou žáci nějak ovlivňovat život ve škole? Jak se to u vás ve škole děje?</p> <p>Bylo tomu tak vždycky nebo se to za dobu, co tu pracujete, nějak proměnilo? Jak k těmto změnám došlo? Kdy začaly? Co jim předcházelo?</p> <p>Co si o takové aktivitě žáků myslíte (co z toho podporujete, co ne)? Dokázala byste určit nějaké události, ke kterým ve škole došlo, které vás k tomuto názoru přivedly? (klíčové události) Co si podle vás o této aktivitě dětí myslí ostatní učitelé?</p> <p>Kdy jste se zapojováním dětí poprvé setkala?</p>
Co zne/usnadňuje rozvíjení participace	<p>Pokud učitel rozvoj participace podporuje: Ty tuto aktivitu dětí podporujete – co konkrétně pro to děláte?</p> <p>Co vám pomáhá tyto aktivity dětí rozvíjet?</p> <p>Jaké překážky v této práci naopak vnímáte? Co vám to znesnadňuje?</p> <p>Co by vám v tom ještě pomohlo, kdybyste si vysnila ideální podmínky?</p>
Kultura školy	<p>Existuje ve vaší škole nějaká sdílená vize (určení směru, kterým se bude škola ubírat)? Jak probíhá určování priorit školy? Můžete to nějak ovlivňovat?</p> <p>Jak hodnotíte spolupráci mezi pedagogy v rámci vašeho pedagogického sboru? (určit na škále 1 – 5 a pak se ptát, co to konkrétně znamená)</p>
Na ředitele	Doporučíte mi další pedagogy, kteří to podporují a nepodporují?

PŘÍLOHA Č. 2: VLIV PARTICIPACE ŽÁKŮ DLE MAGEROVÉ A NOWAKA

Přehled vlivů participace žáků rozčleněný do kategorií (šedá pole tabulky) včetně počtu studií, které tyto vlivy prokázaly (uvedeny v závorce).

Osobní vliv na žáka
Rozvoj dovedností (28 případů): <ul style="list-style-type: none">- komunikační dovednosti (15 případů): dovednost diskutovat, zejména naslouchat a hovořit, ale také obhájit své stanovisko a vyjednávat- spolupráce a týmová práce (11): dovednost spolupracovat a učení se o týmové práci, učení se respektovat rozličné názory a učení cenit si toho, že každý může být vyslyšen- interpersonální a sociální dovednosti (13): rozvoj osobnosti a charakteru studenta jako například učení se pokoře, respektu k druhým a zdvořilosti, podporovat druhé, být empatický, cit pro sociální spravedlnost- vědomí skutečnosti a potřeby kompromisu (7): učení se, že každý nemůže dostat to, chce- dovednosti potřebné pro rozhodování a řešení problémů (9): učení se tomu, jak řídit proces rozhodování a jak převzít odpovědnost za rozhodnutí- organizační dovednosti a znalosti (13): učení se plánovat a organizovat akce- vědomí vlivu (16): empowerment, učení se, jak ovlivnit své okolí, facilitační dovednosti, akční plánování nebo schopnosti vést- odpovědnost (18): rozvoj a nabývání odpovědnosti žáků a učení se o nutnosti převzetí odpovědnosti
Posílení sebevědomí a společenského statusu (21) <ul style="list-style-type: none">- rozvoj sebevědomí (19): rozvoj sebevědomí a sebeúcty- nabytí společenského statusu a uznání (10): zvýšení společenského statusu žáka a respektu od ostatních žáků, osobní uspokojení z participování
Rozvoj demokratických dovedností a občanství (20): <ul style="list-style-type: none">- zvýšení občanských znalostí žáků, zvýšení povědomí žáků o demokratických procesech a praxi, zvýšená politická gramotnost, učení o demokratických hodnotách, učení se o parlamentních postupech jako předsedání zasedání, zapisování průběhu schůzek, účast ve volbách, učení se, jak být zastupitelem
Zlepšení v učení a akademických výsledcích (15): <ul style="list-style-type: none">- zlepšení výsledků testů žáků, lepší známky, větší pokroky žáků, lepší dosahování cílů a učení žáků
Zlepšení zdraví a zdraví prospěšného chování (4): <ul style="list-style-type: none">- vlastní pocit zdraví, negativní asociace s rozličným zdravím škodlivým chováním (užívání alkoholu, flámování, kouření nebo fyzického boje) a pozitivní asociace s užíváním cyklohelmy a bezpečnostních pásů

Osobní vliv na učitele (6)
<ul style="list-style-type: none"> - lepší morálka zaměstnanců - zvýšení autority a lepší zkušenosti s učením
Vliv na interakce
<p>Zlepšení vrstevnických vztahů (14):</p> <ul style="list-style-type: none"> - lepší vztahy mezi žáky, větší promíchanost mezi jednotlivými ročníky a větší vzájemné ocenění
<p>Zlepšení vztahů mezi žáky a dospělými (20):</p> <ul style="list-style-type: none"> - lepší vzájemné interakce mezi žáky a učiteli a lepší spolupráce - lepší komunikace a tok informací mezi administrativou a žáky (10) - žáci zdrojem cenných vhledů pro učitele a administrativní pracovníky (6) - lepší porozumění učitelů pohledu žáků (4) - lepší porozumění žáků pohledu učitelů (4)
<p>Zlepšení vzájemných vztahů mezi učiteli (2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - více spolupráce mezi učiteli a kolegiální étos mezi zaměstnanci
Vliv na školu jako organizaci
<p>Změny nebo zlepšení ve vybavení školy a vliv na pravidla, politiku a procesy (22):</p> <ul style="list-style-type: none"> - vliv na obsah výuky a výukových strategií (8): obsah výuky, metody učení, rozvrh a další kurikulární záležitosti - vliv žáků na pravidla a politiku školy (10) - změny a zlepšení fyzického prostředí školy a vybavení (14): toalety, hřiště, dostupnost jídla, změny ve školních uniformách - nové postupy nebo změny v postupech a systémech (8): systém vrstevnické péče (buddy system), více školních výletů, rozšíření možností využití knihovny, počítačů, školního dvora - vliv žáků na rozhodnutí pracovníků školy a školní rozpočet (2)
<p>Zlepšení étosu školy (41):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zapojení do školy (29): lepší postoj žáků ke škole, žáci si život ve škole více užívají, méně šikany a rasismu - vyšší docházka (3) - lepší přijetí pravidel (7) - lepší klima ve škole (25) - demokratický étos ve škole (21): větší smysl pro naslouchání názorů žáků
<p>Zdroj: Magerová, Nowak, 2012: s. 45–46 (přeloženo a upraveno autorkou)</p>