

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Demokracie v prostředí české školy: teorie a praxe

Democracy in Czech schools: theory and practice

Aneta Pešková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D.

Studijní program: Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: B ZSV-D 20

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Demokracie v prostředí české školy: teorie a praxe* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. 7. 2024

Na tomto místě bych chtěla bych poděkovat Tomáši Samkovi za pomoc s hledáním a držím obsahového zaměření práce, cennou zpětnou vazbu a oporu v oblasti metodologie. Dále děkuji školám, které mi umožnily provést výzkumnou sondu na své půdě.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vytvářením demokratického prostředí v českých školách. Jejím cílem je zjistit, jakým chováním přispívají studující a vyučující k jeho vytváření, a porovnat tyto poznatky z praxe s ukotvením demokracie ve strategických dokumentech českého vzdělávání. Významnou součástí práce tvoří etnografická výzkumná sonda do prostředí tří pražských základních škol. Z důvodu jednoduššího vstupu do terénu se výzkumná sonda zaměřuje na demokratické prostředí v rámci žákovských parlamentů. Přichází s popisem konkrétního chování, které ovlivňuje demokratičnost vzdělávacího procesu, a se zjištěním, jak klíčová je pro demokratické prostředí role a kompetentnost vyučujících.

KLÍČOVÁ SLOVA

demokracie; demokratické prostředí; škola; kompetence; vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor's thesis explores creating a democratic environment in Czech schools. The aim is to find out, how student's and teacher's behavior contributes to that kind of environment, and to provide a comparative overview of this knowledge with strategic aims of the Czech educational system. The significant part of the thesis is represented by fieldwork in three Prague elementary schools. For easier entry into the field, the fieldwork focuses on a democratic environment in pupil parliaments. It describes concrete behavior that influences the democratic character of the educational process and discovers how crucial the role and competence of teachers are for democratic space.

KEYWORDS

democracy; democratic environment; school; competencies; education

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Demokracie, demokratický proces, demokratická kultura	9
1.1.1 Kompetence pro demokratickou kulturu	10
1.2 Výchova k demokracii v českých školách.....	12
1.2.1 Ukotvení demokracie ve Strategii 2030+	12
1.2.2 Ukotvení demokracie v RVP ZV	12
1.3 Demokratické prostředí ve škole	14
1.3.1 Co je demokratické prostředí.....	14
1.3.2 Koncepty demokratického vzdělávání.....	15
1.3.3 Důležitost a dopady demokratického prostředí	20
1.3.4 Jak vytvářet demokratické prostředí.....	21
2 Praktická část.....	24
2.1 Metodologie.....	24
2.1.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka	24
2.1.2 Multi-sited ethnography	24
2.1.3 Sběr dat, vzorek a charakteristika terénu.....	25
2.1.4 Etické aspekty.....	27
2.1.5 Reflexivita	29
2.2 Analýza jednotlivých situací	30
2.2.1 Všichni jsme si rovni	31
2.2.2 Zmocňování studujících k akci.....	35
2.2.3 Bezpečné prostředí	38
2.2.4 Demokracie potřebuje prostor	39

2.2.5	Být příkladem	40
	Závěr.....	42
	Seznam použitých informačních zdrojů	44
	Seznam příloh	48

Úvod

„Lidé se nerealizují v mlčení, ale ve slovu, v práci, v činnosti–reflexi. Avšak je-li vyřčení skutečného slova, které je prací a praxí, transformací světa, nemůže být privilegiem několika lidí, ale právem všech.“ Tak praví ve své knize *Pedagogika utlačovaných* Paulo Freire (2022: 94), jeden z průkopníků a hlavních myslitelů kritické pedagogiky. Pokud chceme žít ve svobodné a odpovědné společnosti, potřebujeme s jejím vytvářením začít skrze vzdělávání (Freire 2022). Demokracie sice stojí na institucích a zákonu, ale fungovat může jen skrze činy a chování jednotlivých lidí (Barrett 2016). Proto potřebujeme ve školách pěstovat demokratickou kulturu a učit se ji společně vytvářet.

Tato bakalářská práce představuje výzkumnou sondu do tří pražských základních škol. Popisuje, jestli a jak umíme v tomto prostředí vytvářet prostor pro demokracii. Kladu si tuto výzkumnou otázku: *Jakým chováním přispívají studující a vyučující k vytváření demokratického prostředí v českých školách?* Demokratické prostředí ve školách je totiž základním kamenem pro učení se demokratickým principům a výchovu angažovaných občanů a občanek. Takový cíl jsme si stanovili ve strategických dokumentech českého vzdělávání (MŠMT 2020; 2023). V praktické části a závěru práce na svou výzkumnou otázku s oporou v odborných zdrojích odpovídám.

Mým původním cílem bylo zaměřit se na vytváření demokratického prostředí v běžných výukových jednotkách; zkoumat, jak v hodině probíhá interakce mezi vyučujícími a studujícími, jaký přístup vyučující volí, a sledovat, jestli a jak mají studující možnost zapojit se do výuky. To totiž vnímám jako neprobádané a velmi obsáhlé téma. Nedohledala jsem žádný výzkum, který by se demokratickému prostředí z tohoto úhlu pohledu věnoval, a lákalo mě to zkusit. Pak jsem však začala pronikat do příprav výzkumu a metodologie a uvědomila si, že pokud chci opravdu jít zkoumat běžnou výuku a zároveň škole férově sdělit, co zkoumám, tak si poškodím nebo uzavřu terén. Poškozením terénu mám na mysli, že v momentě, kdy řediteli či ředitelce a vyučujícím pravdivě sdělím účel výzkumu, mohu ztratit veškerou autenticitu terénu, např. ovlivním průběh výuky a chování vyučujících. K uzavření terénu může dojít také doslova; může se stát, že mi nebude výzkum na půdě školy umožněn, protože ředitel či ředitelka jednoduše nebude chtít. Bude se třeba i přes slibovanou anonymitu bát, že výzkum poškodí reputaci školy. Takovou

zkušenost měl Radek Vorlíček, když prováděl v českých a slovenských školách výzkum na téma inkluze (Vorlíček 2019: 49).

Proto jsem se rozhodla zkoumat prostředí, které je vytvářeno v rámci školních parlamentů. Tam se totiž se demokratické prostředí apriori očekává, zároveň není automatické, že se jej tam daří vytvářet. Výzkum je stále relevantní, zároveň není tolik ohrožen poškozením ani uzavřením terénu – v metodologické části práce popisují uzavřenost terénu, na kterou jsem i přes zúžení výzkumu na činnost parlamentu narážela.

Na téma školních parlamentů v českém prostředí bylo napsáno několik bakalářských či diplomových prací a jedna disertační. Tyto práce zjišťují motivace studujících zapojit se do parlamentu a odhalují jeho přínos (Bubníková 2021), zabývají se podmínkami pro jeho založení a udržení (Dejl 2022) a zkoumají zapojení do parlamentu z pohledu prvostupňových dětí (Štinglová 2021). Rozsáhlá disertační práce Elišky Urbanové (2021) zkoumá rozvoj participace ve školním prostředí a analyzuje, co mu brání. Já k celé problematice přistupuji z jiného úhlu pohledu, a to zkoumáním přítomnosti demokratického prostředí na setkáních parlamentu. Analyzuji chování jednotlivých aktérů a akterek, které demokratické prostředí posiluje nebo naopak potlačuje. Zaměřuji se na interakce v prostoru a čase. Tím odkrývám důležitost svojí podstatou jednoduchých principů, jejichž realizace představuje náročný úkol pro celou společnost.

1 Teoretická část

1.1 Demokracie, demokratický proces, demokratická kultura

Demokracie byla definována nespočetněkrát. Význam tohoto pojmu chápou lidé v různých dobách a kontextech velmi odlišně (Dahl 2020: 4). Zkusím zde přiblížit několik podle mého názoru podstatných definic a teorií.

Encyklopedie Britannica definuje demokracii jako „systém vlády, ve kterém jsou zákony, leadership a významné politické kroky či rozhodnutí přímo či nepřímo ovlivněny lidmi“ (2024b). Z historie víme, že množství těchto lidí představovalo po dlouhou dobu menšinu obyvatelstva dané země. Ve 21. století v Evropě těmito lidmi myslíme všechny dospělé občany a občanky určitého státu (Britannica 2024b).

Aristoteles demokracii vnímá jako vládu lidu, který však sleduje svoje vlastní zájmy, a staví tím demokracii do opozice vůči politeie, kde vládnoucí lid sleduje zájem společného dobra. V rámci studií tehdejších athénských vlád se však na demokracii dívá příznivěji; přichází s tvrzením, že základem demokratického státu je svoboda (Britannica 2024b).

Osvícenský filosof John Locke kladl v demokratickém procesu velký důraz na politickou rovnost, lidská práva a individuální svobodu. V jeho teorii lid uzavírá společenskou smlouvu s vládou jakékoli formy. Na jejím základě může vláda lid zastupovat, zároveň musí jednat jen v rozsahu smlouvy a nezasáhnout lidu do jejich práv. Pokud se tak stane, může lid vládu svrhnout (Britannica 2024b).

Demokracií se dopodrobna zabýval Robert Dahl, emeritní profesor na Yaleově univerzitě. Ve své publikaci *On Democracy* tvrdí, že demokracie může mít v praxi vskutku mnoho podob. Důkazem toho je existence spousty různých států s demokratickými ústavami. Nelze posoudit, která ústava je více a méně demokratická, pokud zastává princip politické rovnosti všech občanů a občanek; tedy pokud je všechny vnímá jako stejně kvalifikované pro politické rozhodování (2020: 37). Na základě tohoto tvrzení stanovuje pět kritérií demokratického procesu:

1. Efektivní participace – všichni musí mít rovnou a efektivní příležitost vytvořit si a vyjádřit svůj názor na politiku daného uskupení.
2. Volební rovnost – v okamžiku rozhodování nad politickým systémem daného uskupení musí mít každý stejnou příležitost volit. Všechny hlasy si musí být rovné.
3. Osvícené porozumění – každý musí mít stejnou příležitost rozvíjet se ve znalostech o alternativních způsobech vlády a rozumět jejich důsledkům.
4. Kontrola agendy – všichni musí mít příležitost ovlivnit, jakými tématy se má vládnoucí systém zabývat.
5. Zapojení dospělých – všichni stálí obyvatelé a obyvatelky by měli být plnoprávními občany a občankami dle prvních čtyř kritérií. (2020: 37–38)

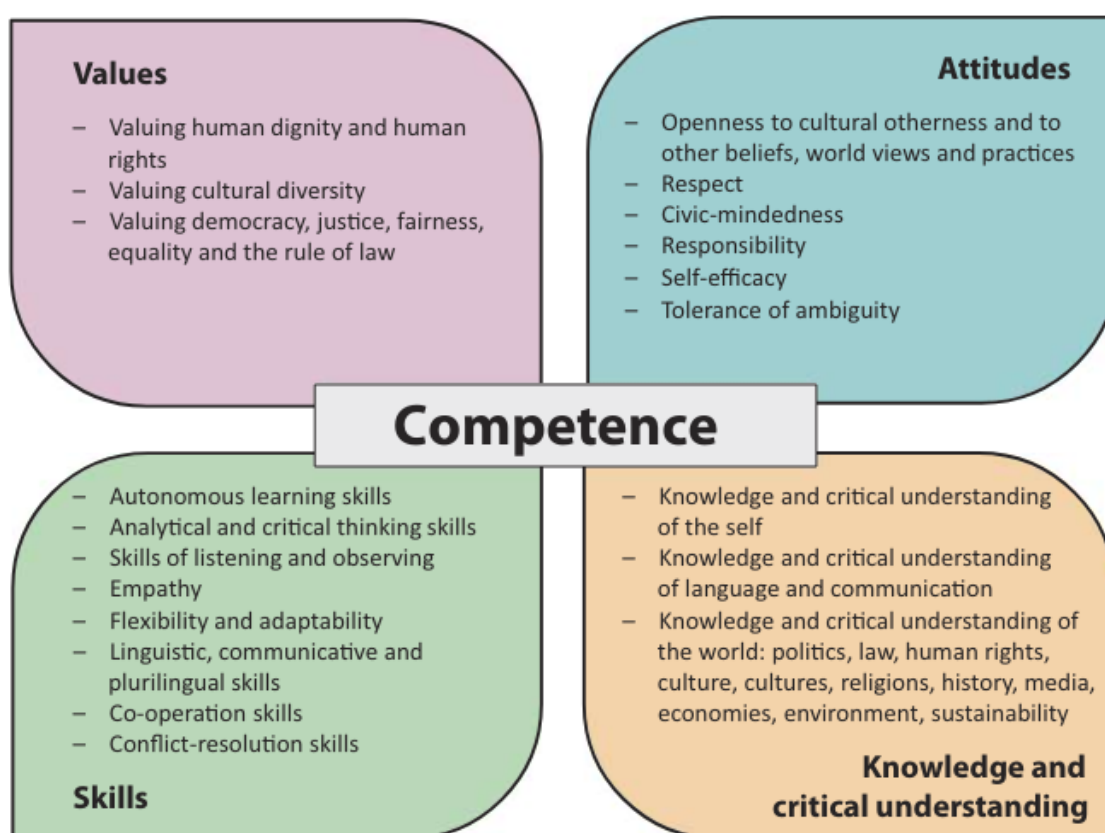
Zapojení všech do demokratického procesu vnímá Dahl jako klíčový princip demokracie. Podle něj je nutné, aby měl každý možnost hájit své zájmy, protože kdo jiný by to dělal? V důsledku by vláda těmto lidem poskytovala menší péči a ochranu, jako se to v minulosti dělo s lidmi v otroctví, nemajetnými, ženami či etnickými menšinami (2020: 77).

1.1.1 Kompetence pro demokratickou kulturu

Ve vytváření fungující demokratické společnosti hraje bezesporu velkou roli vzdělávání. K plnohodnotnému a odpovědnému zapojení do demokratického procesu je nutné mít určité kompetence. Tímto tématem se v uplynulých deseti letech zabývala Rada Evropy, s jejímž zapojením vyšla publikace analyzující kompetence potřebné pro vytváření demokratické kultury (Barrett 2016). Rozděluje kompetence do čtyř kategorií, kterými jsou: *hodnoty (values)*, *dovednosti (skills)*, *přístupy (attitudes)* a *znalosti a kritické porozumění (knowledge and critical understanding)*. Mezi hodnoty (values) je zařazeno ctění lidské důstojnosti a lidských práv, ctění kulturní rozmanitosti, ctění demokracie, spravedlnosti, poctivosti, rovnosti a právního státu. Do přístupů spadá otevřenost kulturní jinakosti a odlišným přesvědčením, respekt, občanská uvědomělost, zodpovědnost, sebedůvěra¹, tolerance k rozporu a nejednoznačnosti. Mezi dovednostmi je obsažena

¹ V originále jako *self-efficacy*, do českého jazyka neexistuje doslovný výstižný překlad, pojem označuje víru člověka ve své vlastní schopnosti.

schopnost samostatného učení, analytického a kritického myšlení, schopnost empatie, naslouchání a pozorování, flexibilita a adaptabilita, dovednost komunikovat a vyjadřovat se ve více jazycích, dovednost spolupracovat a řešit konflikty. Poslední kategorie sestává ze znalosti a kritického porozumění směrem k sobě samému, jazyku, komunikaci a světu (politice, zákonu, lidským právům, kultuře, náboženstvím, historii, médiím, ekonomice, životnímu prostředí a udržitelnosti). Všechny kompetence jsou v publikaci podrobně vysvětleny. Autor považuje za nutné vztahovat je nejen k fyzickému prostoru, ale i k tomu digitálnímu, ve kterém se dnes odehrává velké množství interakcí (2016: 24).



Obrázek 1: BARRETT, Martyn, 2016. *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* [online]. Strasbourg: Council of Europe. ISBN 978-92-871-8237-1. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Já ke schématu chci dodat pro mě důležitou myšlenku: pokud k těmto kompetencím chceme vést studující ve školách, potřebujeme, aby je měli osvojené vyučující, kteří studující celým procesem provází.

1.2 Výchova k demokracii v českých školách

Strategické dokumenty českého vzdělávání ukazují, jaké cíle si v oblasti výchovy k demokracii Česko klade. Rozhodla jsem se podrobit analýze *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dále *Strategie 2030+*), dokument určující směr českého vzdělávání v tomto desetiletí, a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále *RVP ZV*), jednotné kurikulum pro všechny české základní školy obsahující výstupy, osvojené kompetence a tematické okruhy výuky. RVP ZV jsem zvolila z toho důvodu, že se moje výzkumná sonda zaměřuje výhradně na základní školy.

1.2.1 Ukotvení demokracie ve Strategii 2030+

Strategie představuje dva hlavní cíle, z toho jedním z nich je „Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“ (MŠMT 2020). V jeho rámci si ministerstvo klade mimo jiné za úkol posílit oblast občanského vzdělávání tak, aby studující nabyli kompetence potřebné pro život v demokratické společnosti. Mezi těmito kompetencemi zmiňuje odpovědnost, zastávání demokratických hodnot, ochranu lidských práv, respekt a toleranci, zájem o dění kolem sebe, kritické myšlení a mediální gramotnost (2020: 18).

Vedle občanského vzdělávání mluví ministerstvo o důležitosti školy jakožto demokratické instituce a vedle rozvoje kompetencí potřebných pro život v demokracii tím klade důraz i na posílení studentské autonomie a participace.: „S cílem rozvíjet roli školy jako demokratické instituce bude třeba posilovat schopnosti žáků v oblasti participace. RVP bude akcentovat rozvoj sociálních a občanských kompetencí posilujících míru zapojení žáků do života školy a obce. Budeme podporovat školy, aby rozvíjely žákovské parlamenty jako nástroj pro rozvoj participačních schopností žáků. Žáci budou více motivováni podílet se na dalších akcích školy, kde jim bude poskytnut prostor k participaci“ (MŠMT 2020: 34).

1.2.2 Ukotvení demokracie v RVP ZV

Výstupy z RVP ZV rozeberu postupně podle jednotlivých složek kurikula, které jsou pro moje téma relevantní. Jsou to složky *Člověk a společnost*, *Klíčové kompetence* a *Průřezová témata*.

Člověk a společnost

Oblast *Člověk a společnost* obsahuje očekávané výstupy a obsahové zaměření učiva pro předměty dějepis a výchova k občanství. Mezi výstupy v této oblasti zmiňuje respekt ke kulturní rozmanitosti a odlišným přesvědčením, kritický přístup k informacím a vhodnou komunikaci v různých situacích (2023: 59). Vedle toho obsahuje kompetenci jdoucí za porozuměním demokracii: „Objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů“ (MŠMT 2023: 61).

Klíčové kompetence

Jednou z klíčových kompetencí RVP ZV je kompetence občanská, jejímž osvojením se studující připravují na život v demokratické společnosti. Vedle znalosti environmentálních problémů a vědomí vlastních práv a povinností by studující měli být vedeni k respektu a empatii: „(Studující) respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“ (MŠMT 2023: 12).

Průřezová témata

RVP ZV přichází přímo s průřezovým tématem *Výchova demokratického občana*, které klade důraz na politickou participaci. Přínosem tohoto tématu má být otevřený a aktivní postoj k životu, odpovědná participace, prohloubení naslouchání, spravedlivé posuzování, sebedůvěra, samostatnost, respekt druhých a angažovanost (MŠMT 2023: 128–129). Toto průřezové téma také přichází s obsahovými okruhy, jeden z nich, okruh *Občanská společnost a škola*, je definován následovně: „Škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství, demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole; způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy, formy participace žáků na životě místní komunity“ (MŠMT 2023: 129–130). V tomto okruhu lze pozorovat významné obsahové napojení na Strategii 2030+.

Zde se jen krátce zastavím nad pozicí průřezových témat RVP v českém vzdělávání. Samotný RVP ZV označuje průřezová témata za velmi důležité oblasti reagující na aktuální problémy současného světa. Proto mají tvořit povinnou část českého vzdělávání a být řádně zakomponována do výuky (2023: 125). Výzvou a zároveň překážkou českého školství může být skutečnost, že průřezová témata zdánlivě nespádají do žádného předmětu

(proto i oddělená kategorie v rámci RVP). Opak je však pravdou, kompetence z průřezových témat by měly být rozvíjeny ve všech předmětech. Vzhledem k jejich neukotvení a všudypřítomnosti je v současné situaci individuální, kolik prostoru průřezová témata v jednotlivých školách dostávají.

1.3 Demokratické prostředí ve škole

V této kapitole se věnuji teoretickému uchopení demokratického prostředí ve škole. S oporou v odborných zdrojích představuji kritickou pedagogiku, metodu Futuropolis a angažovanou pedagogiku jakožto koncepty demokratického vzdělávání, vysvětluji, proč je demokratické prostředí ve škole důležité, a popisuji, jak ho lze vytvářet. Na téma demokratického prostředí a vzdělávání existuje nespočet odborných zdrojů a není možné je všechny zahrnout do jedné bakalářské práce. Snažila jsem se proto vycházet ze zdrojů, které se obsahem významně dotýkají mého zaměření, tedy ze zdrojů spíše popisujících pedagogické přístupy a chování než organizační a provozní potřeby pro demokratickou školu.

1.3.1 Co je demokratické prostředí

Demokratické prostředí můžeme definovat jako žití demokratických principů na půdě školy, které se odráží v chování jednotlivce. Kjaergaard a Martineniene (1997: 3–4) popisují, že v dnešní době potřebujeme budovat toleranci a dialog mezi lidmi a uchovat svobodu názorů. Abychom toho docílili, musí být demokracie součástí všech našich činů. Na půdě školy bychom se v tomto ohledu měli zaměřit nejen na změnu vnitřních rozhodovacích procesů, ale především na náš přístup ke studujícím, na podíl svobody a odpovědnosti, který jim přiznáváme. Ve škole by měl být přítomen dialog. „Vytváření demokratické školy by mělo zahrnovat posun moci a autority od učitelského sboru směrem k žákům. A to jak v rozhodování o způsobu řízení školy, tak pokud jde o obsah a metody výuky“ (Kjaergaard a Martineniene 1997: 5).

Haraldstad, Tveit a Kovač (2022: 75–76) popisují ve svém článku tři principy demokratického prostředí ve školách:

1. Svoboda říkat své myšlenky a názory bez obav z následků. Díky této svobodě je možná diskuze: vyjádření svých myšlenek, vzájemné naslouchání si a obohacení se o odlišné postoje a zkušenosti.
2. Participace. Možnost pro všechny zapojit se do procesů, sdílet znalosti, společně rozhodovat.
3. Schopnost studujících podílet se na demokracii. První dva principy nám totiž demokratické prostředí nezaručí, pokud studující nebudou schopni vést dialog a jasně vyjádřit svoji myšlenku. Je proto potřeba z pozice vyučujících vytvářet kvalitní interakce a vztahy a učit tím studující těmto schopnostem.

1.3.2 Koncepty demokratického vzdělávání

Paulo Freire a kritická pedagogika

Paulo Freire byl brazilský myslitel a pedagog, který je považován za jednoho z průkopníků kritického přístupu ve vzdělávání. Ve své publikaci *Pedagogika utlačovaných*² otevírá témata nerovností ve společnosti a vzdělávání a zdůrazňuje potřebu zmocňovat utlačované k akci nejen ve školním prostředí (Freire 2022). Vychází z vlastní zkušenosti se vzděláváním negramotných rolníků ve své rodné Brazílii, ze které po obvinění z rozvracení zavedených pořádků a po uvěznění musel odejít do exilu (Britannica 2024c).

Koncept pedagogiky utlačovaných stojí na myšlence, že lidé mají strach ze svobody, a proto v důsledku druhé utlačují nebo se nechávají utlačovat. Obojí vede k odlidštění od podstaty člověka. Utlačovaní zažívají nesvobodu, které si často nejsou vědomi. Navíc považují sami sebe za méněcenné, jelikož si zvnitřnili, jak je vnímají utlačující (Freire 2022: 58). Freire přichází s myšlenkou, že s tímto odlidštěním společnosti mohou něco udělat jedině utlačovaní. Tak, že sami sebe zmocní k akci. Jinými slovy utlačovaní musí poznat nesvobodu a postavit se jí, musí se v celém procesu začít angažovat (2022: 65). Právě ve společném uvědomění si útlaku ve společnosti a hledání cest k boji proti němu spatřuje Freire úlohu vzdělávání, jedině tak lze podle něj tvořit demokratický svět (2022: 35–37, 47).

² Španělský originál *Pedagogia do Oprimido*, anglicky *Pedagogy of the Opressed*

Klasický systém vzdělávání, který lze pozorovat na většině škol, označuje Freire *bankovním vzděláváním*. Charakterizuje ho jako výkladové, sdělovací – vyučující vykládají obsah, který je často statický, nekonfliktní, nenabouraný. Studující mají tento obsah přijmout a zapamatovat si jej. Subjektem jsou vyučující, kteří se vztahují ke studujícím a obsahu učiva jako k objektům. Vyučující jsou nositeli obsahu a studující jeho příjemci. Můžeme metaforicky říct, že studující jsou jako banky, přijímají vklady, ukládají je a uchovávají – odtud bankovní vzdělávání. Přístup k vyučujícím jako těm, kteří vědí, a ke studujícím jako těm, kteří nevědí, znemožňuje podstatu vzdělávání jako procesu společného hledání. Naopak je jím vytvářena *kultura ticha*, absence diskuze, nesouhlasu, kritického myšlení. Studující si ze vzdělávacího procesu odnášejí zkušenost s přizpůsobením se, kterou si nesou do občanského života. Nevnímají sami sebe jako hybatele změn, nýbrž jako bezmocné, pasivní a změnám přihlížející (2022: 67–74).

K proměně bankovního vzdělávání v žádoucí *problematizující vzdělávání* potřebujeme, aby vyučující věřili ve studující a jejich potenciál. Aby jim byli parťákem v procesu poznávání. Problematizující vzdělávání zavrhuje sdělování a zavádí komunikaci jako dialogický vztah. V dialogickém vztahu se subjektem stává zkoumaný obsah a objekty vyučující a studující. Freire to vyjádřil tak: „Nikdo nevzdělává nikoho, nikdo se nevzdělává sám, lidé se vzdělávají mezi sebou a svět je jim prostředníkem“ (2022: 81). Problematizující vzdělávání využívá autentickou reflexi a kritické tázání se, dává prostor k diskusi všem. Odpovídáním na kritické tázání dochází k porozumění světu. Tím se studující osvobozují od pasivního přejímání informací, probouzí v sobě zvědavost a kritické myšlení, jsou schopni vnímat svoji existenci ve světě a přebírat za ni odpovědnost (Freire 2022: 73–90).

Úspěšnost dialogického vzdělávání lze zajistit dobrou volbou jeho obsahu. Ten musí být blízký studujícím; musí brát v potaz jejich svět a potřeby a být výzvou pro jejich myšlenky a činy. Freire říká, že je klíčové „nedávat jim darem obsahy, které mají málo společného, nebo vůbec nic, s jejich touhami, pochybnostmi, nadějemi, obavami. (...) Musíme s nimi vést dialog o naší a jejich perspektivě“ (2022: 104).

Freireho myšlenky významně ovlivnily světové pedagogické směřování a inspirovaly mnoho vzdělavatelů a vzdělavatelek. Vedle toho se na jejich konto objevily

kritické ohlasy. Mezi hlavní takové patří argument, že Freireho kritická pedagogika není dostatečně kulturně univerzální, protože se dívá na problematiku optikou života v západní společnosti. Nepočítá s kulturní rozmanitostí; s odlišnými nastaveními myslí, prostředími, komunikačními zvyklostmi. To vyšlo na povrch při snaze začlenit prvky kritické pedagogiky do vzdělávacích programů v odlišných kulturních prostředích v Bolívii, Peru, Kambodži a dalších lokalitách (Bowers a Apffel-Marglin 2005). Freiremu je dále vytýkáno, že svými myšlenkami vzdělávání politizuje. Problematickým se ukazuje i pojmový aparát, se kterým Freire operuje; v komplexitě dnešního světa je někdy černobíle označit některé skupiny za utlačované a jiné za utlačující (Jay a Graff 1995).

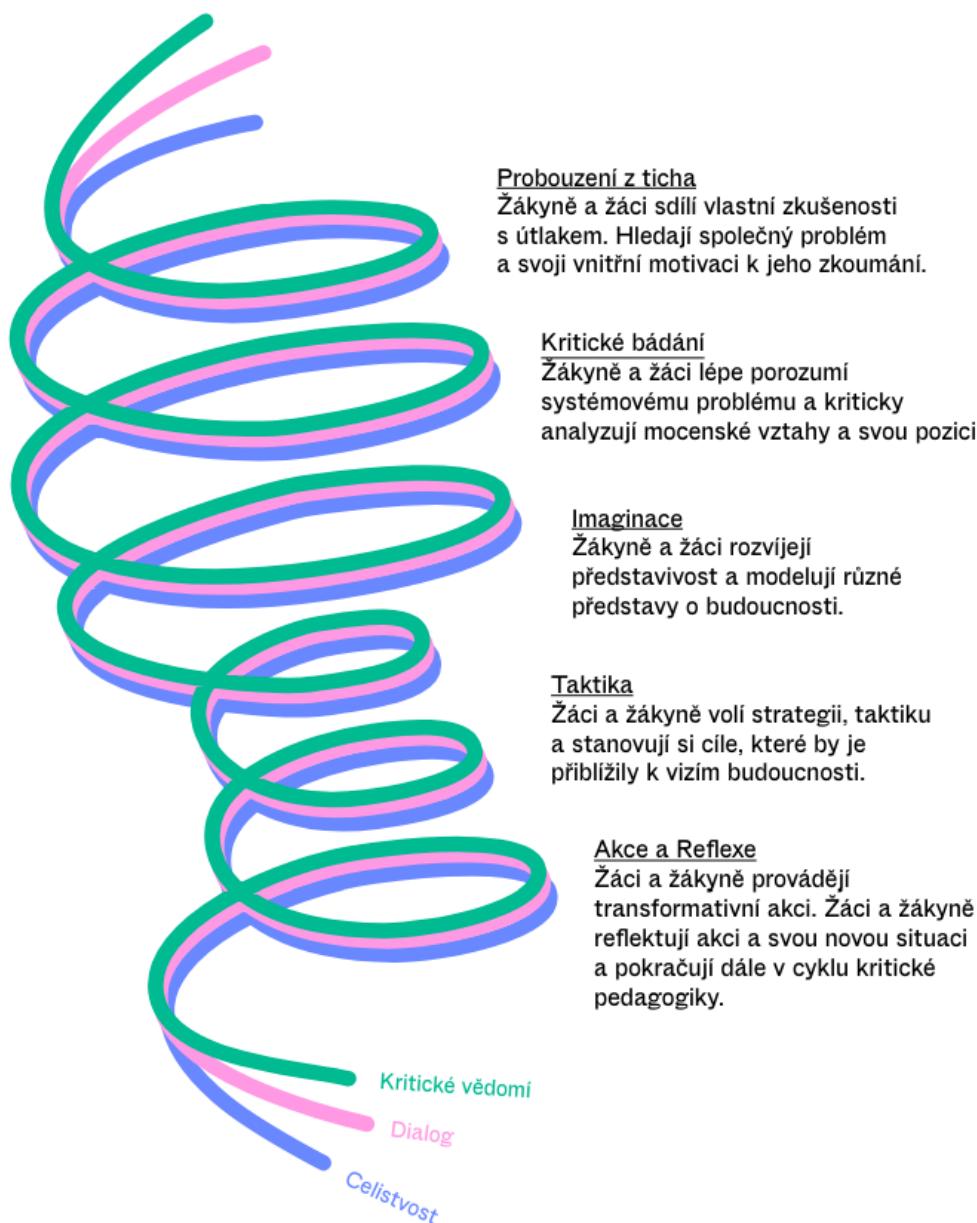
Na Freireho kritickou pedagogiku navazuje nespočet autorů a autorek. Ti staví na jejich myšlenkách a vytváří přístupy aplikovatelné na život v dnešním světě. V nich se vztahují k fenoménům jako je klimatická změna či globalizace a vedle problematizování staví i na pozitivním a nadějeplném vnímání světa (Wortmann 2020; Hodgson et al. 2018). Tyto přístupy jsou nazývány postkritické a mezi jejich představitele a představitelky patří například bell hooks, Naomi Hodgson, Joris Vlieghe či Piotr Zamojski.

Metoda Futuropolis

Futuropolis: Škola emancipace je společný projekt organizací NaZemi a Institut úzkosti. Experimentuje se zaváděním transformativního vzdělávání, tedy vzdělávání, které vede k proměně jednotlivce a společnosti. Realizační tým zkouší uplatňovat ve školách principy kritické pedagogiky společně se systémovým myšlením a promýšlením budoucnosti. Ve výuce se zabývá aktuálními tématy jako je změna klimatu, zdraví, nerovnosti či gender (Futuropolis 2024a). V rámci projektu byla vytvořena Metoda Futuropolis, se kterou tým ve školách pracuje. Jejím cílem je posílit sebedůvěru studujících a vyučujících ve svoji schopnost měnit svět kolem sebe.

Metoda představuje model spirály, která graficky znázorňuje vzdělávací proces; pružinu, která vede k akci: zároveň akce není bezmyšlenkovitá, v procesu se klade důraz na důkladnou analýzu celé situace nebo problému. Spirála popisuje šest na sebe navazujících fází. První je probouzení z ticha, kdy přichází uvědomění si útlaku ve společnosti. Kritické bádání dále prohlubuje porozumění útlaku, imaginace propojuje analýzu stavu s přemýšlením o vizích a budoucnosti, taktika představuje vymyšlení řešení

a strategie. Poté se už koná akce a její reflexe. Tento reflexivní proces se neustále opakuje a nabízí tím poučení z předchozích chyb (Futuropolis 2024b). Vedle fází spirála znázorňuje propojení celého procesu třemi uplatňovanými principy, kterými je kritické vědomí, dialog a celistvost.



Obrázek 2: FUTUROPOLIS, 2024. Metoda Futuropolis. *Futuropolis: Škola emancipace* [online] [vid. 2024-05-23]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/>

Bell hooks a angažovaná pedagogika³

Závěrem zmíním koncept jedné myslitelky v oblasti filosofie a vzdělávání. Je jí americká aktivistka a vzdělavatelka Gloria Jean Watkins, známá pod pseudonymem bell hooks. Vyrostla v segregované černošské komunitě ve Spojených státech amerických, což ovlivnilo její budoucí zaměření. Ve svých publikacích zkoumá vazby mezi rasou, společenskou třídou, genderem a nerovnostmi (Britannica 2024a). V publikaci *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*⁴ popisuje přístup, který zažívala jako malá ve škole, a její snahu jakožto vzdělavatelky tento přístup překonat. Přiznává své ovlivnění dílem Paula Freireho a Thich Nhat Hanha, vietnamského buddhistického mnicha.

Hooks v této knize přichází s konceptem angažované pedagogiky. Pro její definici si vypůjčím její slova: „cesta se studujícími tím, jak se rozvíjejí a posouvají i ve svém životě mimo třídu. (...) Je to důležitá lekce, kde se učíme společně, která nám umožňuje společně se posouvat dál“ (hooks 1994: 205). Angažovaná pedagogika oceňuje vyjádření a sdílení studujících; zároveň studující nejsou jediní, kdo sdílí a rozvíjí se. Totéž totiž platí i pro vyučující. Z toho plyne zásada, kterou se hooks (1994: 21) řídí: „Nechci od studujících zapojení v takových aktivitách, do kterých bych já sama nešla, nenutím je sdílet to, co bych sama nesdílela“. Dalším cílem angažované pedagogiky je zmocňování studujících k seberealizaci a péči o svůj wellbeing, protože být ve fyzické a psychické pohodě je předpokladem pro učení. To klade nároky na vyučující; aby mohli provázet studující touto cestou, musí na tomtéž pracovat i u sebe (hooks 1994: 15). Součástí angažované pedagogiky je také vedení studujících k politickému zapojení do společnosti. Hooks (1994: 204) tvrdí, že naše vzdělávací instituce jsou natolik ponořené v bankovním systému, že nerady vidí kritický odpor či zpochybnění statutu quo, a že to je potřeba změnit.

³ Přeloženo z angličtiny, v originále *engaged pedagogy*

⁴ Neexistuje český předklad publikace, název můžeme přeložit takto: *Učit se překračovat: vzdělávání jako praxe svobody*. Překročením hooks myslí bourání zvyklostí a překonávání hranic zažitého pedagogického přístupu (hooks 1994: 13).

1.3.3 Důležitost a dopady demokratického prostředí

Vytvářet demokratické prostředí je klíčovou součástí demokratického vzdělávání (učení se demokracii) a předpokladem k jeho realizaci. Demokratické vzdělávání se podle Edelsteina (2011: 130) skládá ze tří složek:

1. Učení o demokracii = studující se seznámí s demokratickými principy tak, aby je mohli používat v nejen politickém rozhodování.
2. Učení prostřednictvím demokracie = studující získají zkušenosti s demokracií díky zkušenosti se zapojením do komunity školy.
3. Učení se pro demokracii = studující se učí rozvíjet demokratickou kulturu kolem sebe, spolupracovat s ostatními, spolupodílet se na změně lokálního, národního či mezinárodního charakteru.

Přítomnost demokratického prostředí prostupuje všemi třemi složkami; studující se díky ní mohou učit demokratickým principům, získají zkušenost s demokracií a mají prostor spolupracovat a podílet se za změně. Proto je demokratické prostředí důležité.

Demokratické prostředí také pomáhá nárůstu svobody, dosažení spokojeného života, vede k posílení individuality studujících a rozšíření škály jejich zájmů. Stejně tak učí studující všímavosti vůči potřebám a názorům druhých a jejich zohledňování v komunikaci a rozhodování (Alshurman 2015: 863). Selvi (2006: 1172) přikládá důležitost demokratickému prostředí proto, že se jeho prostřednictvím předávají demokratické hodnoty. Na základě studia odborné literatury zařadily Selvi (2006: 1172) a Subba (2014: 38) mezi tyto hodnoty svobodu, rovnost, spravedlnost, péči, autonomii, spolupráci, dialog, rozmanitost, sdílené rozhodování, respekt, upřímnost, hledání dobra, sebeúctu, toleranci, citlivost, zodpovědnost, přijetí rozdílností, bezpečí, mír a efektivitu. Zároveň nutno podotknout, že jejich seznam je možná nevyčerpatelný. Výzkumy (například Halstead a Taylor 1997; Kelly 2002; Butroyd 1997) potvrzují domněnku, že hodnoty studujících jsou ovlivněny tím, jaké hodnoty vyznávají jejich vyučující, jak se chovají a jaké výukové metody používají. Pokud vyučující zastávají demokratické hodnoty a jejich chování je s nimi v integritě, studující si hodnoty snadno osvojí. Vyučující proto hrají klíčovou roli ve vytváření demokratického prostředí. Potřebujeme mít ve vzdělávacím

systému takové, kteří ctí demokratické hodnoty a v souladu s nimi ke studujícím přistupují (Selvi 2006: 1172; Subba 2014: 38).

1.3.4 Jak vytvářet demokratické prostředí

Principů, které jsou pro vytváření demokratického prostředí klíčové, se dotýkám již v předchozích kapitolách. Zkusím je tady proto shrnout a doplnit další, které zatím nedostaly prostor.

Pro vytvoření demokratického prostředí je klíčová role vyučujících jakožto někoho, kdo studující celým vzdělávacím procesem provází. Vliv jejich chování na studujících jsem zmiňovala v předchozí kapitole. Zároveň na demokratičnost prostředí mají vliv všichni v něm přítomní, i studující. Ty je potřeba postupně učit demokratickým principům, ideálně vlastním příkladem.

Alfu omegu demokratického prostředí představuje přístup ke studujícím, jemuž se významně věnuje Freire (2022). Chovat se k nim jako k sobě rovným, být jim společníkem na jejich cestě k poznání, nikoli majitelem všech znalostí o světě. Transformovat tradiční autoritativní roli vyučujících do role facilitátorské. K tomu se připojuje i hooks (1994), Subba (2014: 38–39) a Kjaeragaard a Martineniene (1997: 41), kteří shrnují roli vyučujících v demokratickém prostředí takto: „Žádný učitel nemůže nikoho ničemu naučit, ale může vytvořit takové podmínky, aby se žáci učili sami. Učitelé si musí uvědomovat, že jejich úlohou už není jen neustálé doplňování informací.“ Dále je podle Freireho nutné využívat dialog a ptát se. Subba (2014: 39) také klade velký důraz na dialog, podle ní je nezbytný k úspěšnosti demokratického učení. V neposlední řadě je nutné věřit ve studující a věřit studujícím. Vložit v ně důvěru při organizaci projektu, dát jim svobodu, jejich iniciativu podpořit a ocenit (Subba 2014: 39).

Dalším klíčovým principem je zmocňování studujících k akci (Freire 2022; hooks 1994); k objevování, formulování názorů, navrhování řešení; zmocňování k participaci na vzdělávacím procesu (Subba 2014: 39).

Prostor pro demokracii lze těžko vytvořit v prostředí, které není bezpečné. „Role vyučujících je vytvořit bezpečné prostředí, aby se studující mohli vyjádřit a společně interagovat. (...) Vyučující potřebují odstoupit od své morální autority a učit se naslouchat

ostatním empaticky a bez soudu, umožnit studujícím poslouchat se navzájem. Důvěrná atmosféra udělá ze třídy bezpečný prostor, kde děti mohou sdílet svoje zkušenosti, kde lze uznat konflikt a diskutovat o něm, kde lze společně pracovat na řešeních“ (Subba 2014: 39). Bezpečné prostředí také umožňuje studujícím nebát se chyb a učit se z nich (Subba 2014: 40).

Dalším klíčovým principem je prostor pro reflexi, která se ve vzdělávání často podceňuje a věnuje se jí málo času (Hurtado 2019: 100). Podle Meredith a Steel, autora a autorky E–U–R modelu učení⁵, je reflexe stěžejní ze dvou důvodů: zaprvé pomáhá studujícím provést změnu v jejich myšlení či chování – pomáhá jim se rozvíjet, což je podstatou učení, a zadruhé při reflexi vzniká prostor upevnit a přivlastnit si získanou zkušenost, což vede k jejímu vědomějšímu využívání (Meredith a Steele 2010: 26). Význam reflexi přikládá i výše zmíněný Paulo Freire (2022).

Formy demokratického prostředí

Je jasné, že demokratické prostředí by mělo být ve škole všudypřítomné. Mělo by existovat ve výuce, o přestávkách, ve všech situacích a interakcích. Zároveň vedle toho můžeme demokracii posílit specifickými formami výuky či projekty, které nám mohou pomoci oživit demokratické principy postupně na celé půdě školy. Několik takových forem zde nyní představím.

*Classroom council*⁶ je pravidelné setkání třídy věnované jejím plánům a projektům. Vedle toho je to i prostor pro péči o třídní kolektiv a potenciální neshody v něm. Celým setkáním třídu provází vyučující, převážně kladením koučovacích otázek. Studující se na třídních zasedáních učí pracovat s kolektivní zodpovědností, komunikovat a naslouchat druhým (Edelstein 2011: 131–133).

Dále představím *service learning*, projekty, ve kterých studující realizují dobrý skutek pro společnost v jakékoli oblasti. Celým procesem jsou provázeni a po jeho realizaci přichází reflexe. Studující se učí hledat řešení společenských problémů

⁵ E–U–R (angl. E–R–R) model učení, resp. třífázový model učení, staví vzdělávací proces na třech po sobě jdoucích fázích: evokaci (evocation), uvědomění si významu (realization of meaning) reflexi (reflection).

⁶ Lze přeložit jako třídní zasedání či (v češtině zažitý pojem) třídnická hodina.

a realizovat vlastní projekty. Vedle ve Spojených státech amerických rozšířeného service learningu existuje *civic engagement* realizovaný v Německu a Velké Británii. Je to individuální či kolektivní počin, který přispívá řešení problému veřejného zájmu. Může mít mnoho podob, přes dobrovolničení v různých institucích až po psaní dopisů vládě (Edelstein 2011: 131–133).

Hurtado (2019: 99) připojuje k výše zmíněným formám ještě *intergroup dialogue*, facilitovaný rozhovor dvou nebo více lidí a cílem prohloubit vzájemné porozumění.

Jako poslední popíšu *žakovský parlament*. Jeho metodice se v českém prostředí věnuje nezisková organizace CEDU⁷. Ta popisuje parlament jako místo, kde se schází zvolení studující z jednotlivých tříd a společně usilují o proměnu školy v lepší místo. Přípravují a realizují projekty a zajišťují komunikaci mezi studujícími, vyučujícími a vedením školy. Tím parlament ovlivňuje dění ve své škole. Jeho členové a členky se učí novým dovednostem a přijímají odpovědnost za svou práci. Parlamenti staví na společném učení se partnerské komunikaci založené na vzájemné důvěře (Hazlbauer et al. 2012: 12–13).

Role školy ve vytváření demokratického prostředí

Ačkoli v roli školy jako instituce neleží těžiště mé práce, chci zde v jednom odstavci nastínit její vliv. Pro demokratické prostředí je důležité, jaký přístup ke vzdělávání instituce a její vedení zaujmají. Macbeath a Moos na ně ve své publikaci kladou nemalé nároky. Podle nich by ve škole měl být prostor pro všechny myšlenky bez ohledu na jejich oblíbenost, vedení školy by mělo mít víru ve schopnost lidí (nejen studujících, ale i svých zaměstnanců a zaměstnankyň) kreativně řešit problémy. Škola by měla svým fungováním podporovat demokratický způsob života (MacBeath a Moos 2004: 161) a cíleně zapojovat studující do řízení školy (Sabia 2012: 380). Vedle toho Sabia mezi předpoklady demokratického prostředí uvádí i propojení školy s místní komunitou a přítomnost politických témat ve školním kurikulu (2012: 380).

⁷ Centrum pro demokratické učení. Vedle fungování parlamentů se zabývá pojením třídnických hodin a stanovením vize školy. Organizuje workshopy pro vedení škol, pedagogické sbory a koordinátory*ky žakovských parlamentů.

2 Praktická část

2.1 Metodologie

Výzkumná sonda se zabývá vytvářením demokratického prostředí ve školách, konkrétně na zasedáních žakovského parlamentu. Popisuje interakční dynamiku a situace, ve kterých studující a vyučující demokratické prostředí utváří nebo naopak potlačují. Výzkumnou sondu mohu zařadit do oboru antropologie vzdělávání. Ta se snaží nabídnout antropologický vhled do teorie a praxe vzdělávání a přinést tím nové poznatky jak do antropologického, tak do vzdělávacího prostředí. Výzkumy v rámci antropologie vzdělávání se zabývají interakcemi a vztahy, které se při vzdělávání odehrávají. Popisují, jak se lidi v různém věku učí, a soustředí se na jazyk, který je ve vzdělávání používán (Levinson a Pollock 2016: 1–2).

2.1.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Zkoumáním interakcí vyučujících a studujících chci zjistit, jak v českých školách vytváříme demokratické prostředí, abych přispěla porozumění žité realitě českého vzdělávacího systému. V sondě přináším odpověď na svou již v úvodu práce zmíněnou výzkumnou otázku: *Jakým chováním přispívají studující a vyučující k vytváření demokratického prostředí v českých školách?*

2.1.2 Multi-sited ethnography

S přesvědčením, že o vytváření demokratického prostředí toho nejvíce zjistím prostřednictvím osobní přítomnosti na zasedáních parlamentu, jsem jako výzkumnou metodu zvolila terénní výzkum, konkrétně *multi-sited ethnography*. Cílem tohoto přístupu je zkoumat podobné procesy ve více výzkumných prostředích, která mají určité společné rysy. Jeho benefitem je možnost popsat výzkumný problém z více perspektiv, na druhou stranu takový přístup může omezit hloubku pozorování (Falzon 2016; Vorlíček 2019: 35). Popsaná výhoda a nevýhoda se promítá i do mé sondy; díky většímu množství různých prostředí mohu popsat výzkumný problém komplexněji a měla jsem příležitost zažít více odlišných situací i přístupů; na druhou stranu jsem v každém prostředí strávila jen omezené množství času, které mi nedovolilo proniknout tak hluboko, jako kdybych veškerý čas věnovala jedné škole. Současně jsem se při pobytu v terénu snažila brát na vědomí, že

kontext jednotlivých škol je odlišný. Každá škola má zažitá jiná zvyklosti a její studující a vyučující za sebou mají rozdílné zkušenosti, což se odráží v jednotlivých situacích.

Moje pozorování v terénu bylo otevřené, všichni zúčastnění věděli, že jsem tam s nimi za účelem realizace výzkumné sondy, a znali její obecné zaměření. Společně s ostatními jsem se v roli výzkumnice účastnila procesu, avšak převážně v pozorovatelské roli. Označila bych tedy své pozorování za polozúčastněné. V situaci, kdy studující a vyučující seděli na parlamentu v kroužku, jsem seděla v kroužku s nimi. Když byla vznesena prosba o přeskládání lavic ve třídě, zapojila jsem se. V momentě, kdy se mě studující či vyučující na něco zeptali, nebránila jsem se odpovědi, pokud jsem neobjevila její potenciál poškodit terén. Zároveň jsem nezasahovala do diskuzí, neříkala vyučujícím svůj názor, nepodílela se na aktivitách typu skupinové práce a neovlivňovala dění ve třídě, i když, musím se přiznat, někdy ve mně bylo silné nutkání zasáhnout.

2.1.3 Sběr dat, vzorek a charakteristika terénu

Data v terénu jsem sbírala prostřednictvím terénního deníku (v citacích ho zkracuji jako TD), do kterého jsem si v průběhu pozorování (občas i krátce po něm) zapisovala poznatky a jednotlivé situace, které se na zasedání odehrály. Díky evidenci v terénním deníku jsem mohla v analýze dat zachytit situace co nejpodobněji tomu, jak se odehrály. Zde je nutně přiznat, že do terénního deníku nelze zaznamenat úplně vše, co se ve zkoumaném prostředí odehrává. Nutně zde tedy probíhá výběr toho, co si výzkumník či výzkumnice zaznamená. Při pozorování jednotlivých situací jsem si s ohledem na zaměření sondy vyhodnotila, zda je pro mě daná situace užitečná, a situaci si buď zapsala, či nechala plynout bez zaznamenání. I když jsem se snažila k výběru přistupovat poctivě, selektivnost vždy ovlivňuje získaná data.

Nyní popíšu terén a vzorek, který jsem nakonec získala. Do příprav sondy jsem vstupovala se představou její realizace ve třech školách různého typu: ve státní škole, soukromé škole a ve škole, která je součástí sítě *Škola pro demokracii* organizace Centrum

pro demokratické učení (dále jen CEDU)⁸. Mým účelem bylo získat díky rozmanitosti terénu odlišná a pestrá data. Narážet jsem začala v momentě, kdy jsem začala oslovovat moje gatekeepery, tedy ředitele a ředitelky škol. Podobně jako Vorlíček (2019: 45–49) jsem zjistila, že terén sestávající ze státních základních škol je výzkumům převážně uzavřený. Oslovila jsem celkem dvacet škol. Jednu soukromou, ze které jsem obratem dostala kladnou odpověď. Tři ze sítě *Škola pro demokracii*, kde se mi dostalo (naštěstí kladné) odpovědi jen od jedné. A šestnáct státních škol, kde mi měsíc a půl intenzivního hledání a obepisování trvalo, než jsem jednu školu sehnala, a to poté, co jsem všem osloveným školám poslala ještě jeden připomínající email, na který mi tato škola zareagovala (posléze ještě dvě další, ty už jsem pak nevyužila). Celkem pět ředitelů a ředitelky mě odmítlo, s jednou školou ztroskotala domluva v průběhu a od zbylých osmi nepřišla žádná odpověď.

Důvody, se kterými mě školy odmítaly, byly různé; jedna ředitelka psala o personálních změnách, jiná škola momentálně parlament neprovozovala, z další školy přišla odpověď, že se jim to momentálně nehodí. Jeden ředitel mi otevřeně napsal, že nechce, abych přišla, protože „činnost školního parlamentu probíhá nepravidelně a setkávání s žáky je spíš formální“ (1. 3. 2024). Z poslední školy přišla odpověď, že „letos u nás probíhá už několik výzkumů pro závěrečné bakalářské práce, že už další nebudeme letos povolovat“ (26. 2. 2024). Můžu jen odhadovat, jaké obavy či překážky stojí za tím, že ředitelé a ředitelky nemají o takovou spolupráci zájem. Možná jsou přehlčeni a ve chvíli, kdy se jedná o projekt, který jim – podobně jako moje bakalářská práce – nic nepřinese, tak to rovnou shazují ze stolu. Nebo mají i přes slibovanou anonymizaci dat obavu, že by škola mohla získat špatnou pověst. Nebo něco úplně jiného – tuto otázku musím ponechat otevřenou.

Nakonec se mi i přes komplikace můj vzorek podařilo získat. Navštívila jsem tři školy, jednu soukromou a dvě státní, z nichž jedna je v síti *Škola pro demokracii*. Všechny

⁸ Školy zapojené do této sítě tvoří komunitu, pro kterou CEDU připravuje setkání, kde je možnost sdílet zkušenosti, inspirovat se od ostatních, domluvit vzájemnou návštěvu parlamentů. Pro koordinátory a koordinátorky z těchto škol také CEDU připravuje online workshopy (CEDU 2024).

školy se nachází v Praze. Pro účel analýzy dat jsem se rozhodla pojmenovat je podle významných osobností Pražského povstání.

NÁZEV ŠKOLY	CHARAKTERISTIKA ŠKOLY
ZŠ Nechanského	státní základní škola
ZŠ Karla Kutlvašra	státní základní škola, členství v síti <i>Škola pro demokracii</i>
ZŠ Slunečkova	soukromá základní škola

Tabulka 1: Přehled škol

Všechny tyto školy jsem navštěvovala od února do května 2024. Na ZŠ Slunečkova a ZŠ Karla Kutlvašra jsem se zúčastnila tří zasedání parlamentu. Na ZŠ Nechanského jsem navštívila jen dvě zasedání, jelikož od půlky dubna až do začátku června se jejich parlament nesešel a v červnu jsem již neměla pro sběr dat prostor. Pro moji výzkumnou sondu a její validitu by určitě bylo prospěšné, kdybych v terénu mohla strávit delší čas. Spindlerovi (1992: 65) uvádí, že „významné objevy v terénu lze učinit i po dvou a méně týdnech, ale validita pozorování je založena na tom, že pozorování trvá tak dlouho, že dovolí výzkumníkovi či výzkumnici vidět jednotlivé situace ne jen jednou, ale opakovaně.“ Na tuto úroveň jsem se nedostala. Zároveň nutno podotknout, že školní parlamenty jsou v tomto ohledu specifické. V terénu jsem se snažila být kontinuálně, to však znamenalo přijít do školy jednou za týden až měsíc v závislosti na četnosti schůzek parlamentu. Mimo zasedání parlament totiž nefunguje, studující z parlamentu patří do různých tříd, se kterou tráví zbylý čas ve škole. Proto jsem se na parlamentu vždy cítila jako na návštěvě, myslím si, že i studující v čase mezi jednotlivými setkáními zapomněli, že tam s nimi budu, a nikdy si na mě nezvykli jako na přirozenou součást jejich školního života. Této okolnosti jsem si kriticky vědoma, ale jak řečeno, nebylo v mých silách ji změnit.

2.1.4 Etické aspekty

Ve výzkumné sondě se maximálně snažím zachovat soukromí všech, se kterými jsem v jejím průběhu přišla do styku. Jména škol uvádím změněná, stejně tak jména všech studujících a vyučujících. Lokalitu škol zobecňuji na hlavní město Praha. K interpretaci dat přistupuji poctivě, popisuji situace co nejpřesněji tak, jak se staly. Významnou hodnotou

mé sondy je pravdivost. Přišlo mi férově sdělit téma mé výzkumné sondy nejen ředitelům a ředitelkám, ale i vyučujícím a studujícím, přinejmenším v obecnější rovině. Nejčastěji jsem uváděla, že zkoumám demokratické prostředí na půdě parlamentů a zajímá mě, jak setkání jejich parlamentu probíhá. Na druhou stranu jsem nezmiňovala, že mi jde primárně o vzájemné interakce a přístup, tím už bych si podle mě mohla poškodit terén.

V momentě, kdy bych někomu z přítomných svůj záměr zatajila nebo ho pozměnila, připravila bych je o možnost informovaně odmítnout svoji účast ve výzkumu. „Obecně se antropologové shodují na tom, že by bylo neetické neinformovat hostitele o tom, za jakým cílem antropolog přichází. Zkoumaní lidé musí mít právo odmítnout své pozorování“ (Eriksen 2008: 41). Kdybych se této zásady nedržela, možná by mi víc škol povolilo realizaci sondy; zároveň práva účastníků a účastnic jsou pro mě důležitější.

Předložila jsem proto a ředitelům a ředitelce k podpisu informovaný souhlas, ve kterém ukotvuji práva školy a způsob nakládání s osobními údaji. Souhlas školy jako instituce pro mě byl nezbytný; zároveň podobně klíčové mi přišlo získat souhlas jak vyučujících, kteří parlament vedou (dále je budu nazývat koordinátoři a koordinátorky parlamentu), tak studujících, kteří se zasedání účastní. Tady však stejně jako Vorlíček (2019: 53) narážím na otázku, jak informovaný souhlas od studujících zajistit.⁹ Formálně by jim ho asi musel podepsat jejich zákonný zástupce, což by mi značně zkomplikovalo celou realizaci. Proto jsem se rozhodla získávání souhlasu tímto způsobem vyhnout a vyřešila to tak, že jsem se při první návštěvě každé školy studujícím představila, vysvětlila jim, proč tu s nimi jsem a budu, a pobídla je, aby se v momentě, kdy by jim byla moje přítomnost nepříjemná, nebáli ozvat (mohla bych například situaci, ve které by se ozvali, v sondě nerozebírat). Nic takového se však nestalo. Stejně tak jsem nepozorovala žádný (například chováním studujících naznačený) nesouhlas. Myslím, že ale významně záleží na tom, zda je ve skupině nastavené dostatečné bezpečné prostředí, ve kterém by se

⁹ Problém získávání informovaného souhlasu od dětí popisuje i Lucie Jarkovská (2012: 34): „Jdete-li do standardní české školy, kde není zvykem, aby se děti podílely na spolurozhodování, narazíte nejspíš na několik problémů. Jednak na neporozumění u vyučujících, proč si chcete svou vlastní práci takto komplikovat a dohadovat se o něčem s dětmi. Dále na obtíže s tím, jak dětem vysvětlit, o co vám ve vašem výzkumu jde, aby souhlas byl skutečně informovaný, udělený z vlastní vůle a s pochopením a porozuměním danému tématu.“

studující nebáli promluvit o svých pocitech či potřebách. To jsem se právě mým představením včetně pobídky snažila podpořit; otázkou zůstává, zda tato snaha byla úspěšná.

Skvěle se k souhlasu studujících postavila koordinátorka parlamentu ze ZŠ Slunečkova, která se jich před odsouhlasením prostě zeptala. V emailové odpovědi mi přišlo: „Ptala jsem se včera dětí a můžeš přijít“ (21. 2. 2024). Jedna členka parlamentu, Laura, měla prý sice obavy, jestli jim do toho nebudu mluvit, ale byla ujistěna, že ne.

2.1.5 Reflexivita

V průběhu celého realizačního procesu si jsem vědoma vlivu mé přítomnosti na chování všech zúčastněných. Tento vliv je označován jako problém reaktivity; lidé mění své chování v momentě, kdy ví, že jsou pozorováni. Jsou ostražitější a hlídají si, jak reagují. Fenomén lze obrousit trávením většího množství času v terénu, protože tím si účastníci a účastnice výzkumu zvykají na přítomnost někoho cizího (Bernard 2006: 354). Myslím si, že moje pozice byla jednodušší tím, že jsem „jen“ studentkou učitelství. Studující mě podle mého názoru vnímali jako někoho, kdo jim je věkově docela blízko, nepozorovala jsem u nich nějaké brzdy v chování. U mladších dětí z prvního stupně jsem vnímala zvědavost, kterou popíšu níže. Myslím si, že vyučující mě brali na lehčí váhu, než by brali člověka s vystudovanou antropologií nebo člověka působícího ve výzkumné agentuře. Nenabyla jsem pocitu, že by na zasedání byli neautentičtí. Stávalo se mi však, že po proběhlém zasedání přišli a ptali se mě na zpětnou vazbu směrem k jejich výkonu. To pro mě byly těžké situace; nechtěla jsem ovlivnit jejich počínání pro další zasedání a stavět se do role, která mi v kontextu realizace výzkumu nepřísluší. Na ZŠ Nechanského se mi stalo, že po skončení jednoho zasedání měl koordinátor potřebu postěžovat si mi na těžkosti, které s vedením parlamentu zažívá. Měla jsem v ten moment pocit, že je pro něj důležité moje pochopení jeho situace, možná i proto, abych ji vzala v potaz směrem k mé výzkumné sondě.

Na mé poslední návštěvě ZŠ Karla Kutlvašra jsem na chvíli musela vystoupit z role výzkumnice. Koordinátorka parlamentu si sedla do kroužku spolu s námi ostatními a uvedla parlament slovy: „Tak, ještě čekáme na paní učitelku Světlou, tak Anet, jak bys zahájila takový parlament?“ Byla jsem tím hozena do vody a v ten moment mi přišlo

nejjednodušší se zapojit. Provedla jsem tedy studující krátkou aktivitou. Naštěstí to bylo jen na minutu a mohla jsem se po jejím skončení zase upozadit.

Na ZŠ Slunečkova byly na parlamentu přítomné i děti z prvního stupně. U nich moje přítomnost vzbuzovala přinejmenším zvědavost. Když jsem u nich byla poprvé a parlament se rozděloval pro účel jisté aktivity na dvě skupiny, Laura se na mě otočila a zeptala se: „No a s kým budeš ty?“ (TD 27. 2. 2024 8:48) Na druhé návštěvě se mě Laura zeptala, jestli je teď budu mít na češtinu, když náhle skončila Pája¹⁰ (TD 5. 3. 2024 8:45). To ve mně vzbudilo potřebu zamyslet se, jak moc je role výzkumnice pro děti vlastně srozumitelná.

Na ZŠ Slunečkova se mi ještě stala situace, ve které se domnívám, že se jedno z prvostupňových dětí, Jožko, snažilo zjistit, co si zapisuji. Seděli jsme všichni kolem stolu, když v tom se Jožko zvedl a začal kolem něj kroužit. Nikomu to nevadilo a ani já jsem tomu nevěnovala větší pozornost. V jednom momentě mi došlo, že jsem Jožku už dlouho neviděla, a otočila jsem se za sebe. Stál za mnou, naše pohledy se potkaly a Jožko pokračoval v obcházení stolu. Nedám ruku do ohně za to, že mi četl přes rameno, ale zdá se mi to pravděpodobné.

Je tedy jasné, že moje přítomnost měla na průběh zasedání nějaký vliv, a snažím k tomu tak v interpretaci dat přistupovat.

2.2 Analýza jednotlivých situací

V této kapitole postupně představím situace, které jsem si v průběhu terénního výzkumu zaznamenala. Při jejich kódování vycházím z odborných poznatků představených výše. Analýzu dělím na několik podkapitol podle jednotlivých kódů jakožto společných jmenovatelů různých situací napříč školami. Před analýzou zde ještě uvedu stručný kontext jednotlivých škol a jejich parlamentů, který může pomoci pochopení jednotlivých situací.

Parlament ZŠ Nechanského tvoří studující od čtvrté do deváté třídy – každá třída si volí do parlamentu dva zástupce nebo zástupkyně. Celkem tedy na parlament dochází v průměru dvacet až třicet studujících. Jeho koordinátor je učitel dějepisu a občanské

¹⁰ Bývalá učitelka českého jazyka na ZŠ Slunečkova, která v době, kdy jsem školu navštěvovala, nečekaně skončila.

výchovy na druhém stupni. Parlament má podporu vedení školy, ředitel na něj jednou za čas chodí také, aby byl v obraze a mohl případně obratem reagovat na podněty. Studující v parlamentu se mezi sebou znají jen omezeně, stejně tak koordinátor si všechny nepamatuje jménem, proto všichni na zasedání nosí jmenovky. Parlament se kvůli nemocem, školním akcím a dalším mimořádným aktivitám málokdy schází v plném počtu.

Na ZŠ Karla Kutlvašra je parlament složen ze studujících z druhého stupně – z každé třídy na něj dochází dva studující, kteří jsou zvoleni ve třídních volbách. Celkem se jedná o přibližně dvacet studujících. Parlament se uvnitř ještě člení na užší a širší kruh; v širším kruhu jsou z podstaty všichni studující, v užším ti, kteří mají chuť se zapojovat intenzivně – například pomáhat na dni otevřených dveří. Na převážné většině zasedání se ale potkává celý parlament. Výhodou členství v síti *Škola pro demokracii* je propojení školy s dalšími parlamenty, včetně možnosti vzájemně se navštívit. Tu parlament ze ZŠ Karla Kutlvašra aktivně využívá, během jara se odehrály dvě návštěvy. Parlament vedou dvě koordinátorky, druhostupňová učitelka biologie a tělocviku a asistentka pedagoga. Celé těleso se těší velké podpoře vedení školy.

ZŠ Slunečkova je oproti dvěma předchozím školám komorní. Sestává celkem z devíti tříd. Na parlament dochází dva či dvě studující z každé třídy. Studující z nejstarších tříd se účastní spíše výjimečně, jelikož mají v čase parlamentu přípravu na přijímačky z matematiky, proto se na parlamentu většinou sejde kolem deseti studujících. Vyučující se snaží na parlament docházet ve větším počtu tak, aby nechyběl člověk z pedagogického sboru za první i druhý stupeň. Parlament koordinuje učitelka předškolní třídy a na jednání občas zavítá i ředitelka. Ve škole si všichni tykají a oslovují se křestními jmény.

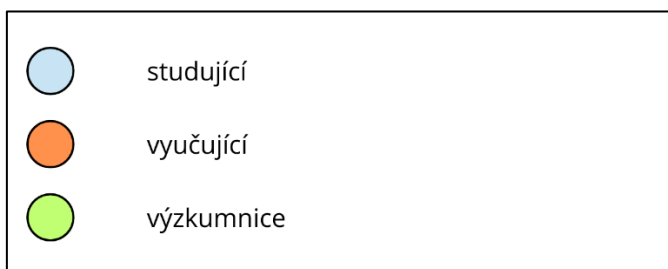
2.2.1 Všichni jsme si rovni

Pro demokratické prostředí je nezbytné, aby se všichni aktéři a aktérky vzdělávacího procesu vnímali jako sobě rovni. To po vyučujících vyžaduje nejen přistupovat ke všem studujícím bez rozdílu, ale i vnímat rovné postavení mezi jimi a studujícími (hooks 1994; Subba 2014; Freire 2022; Kjaergaard a Martineniene 1997). Konkrétní projev snahy o rovný přístup vypadá na ZŠ Slunečkova například tak, že parlament jednou za čas navštíví ředitelka školy. Ne proto, aby dohlížela na jeho průběh, ale proto, aby mohla se

studujícími diskutovat o jejich nápadech na změny v prostředí školy. V době realizace mé výzkumné sondy se zrovna řešilo otevření bufetu. Ředitelka představila studujícím finanční možnosti a svůj postoj k problematice. Následovala diskuze, ve které se předmětem sporu mezi paní ředitelkou a Laurou, jednou ze studujících, stalo umístění bufetu. Ředitelka s Laurou sice nesouhlasila, ale naslouchala jí. Dávala najevo, že jí na Lauřině názoru záleží; používala obraty jako: „Děkuju, Lauro, za tvůj pohled...“ nebo „Pojďme zkusit vymyslet ještě jiné místo, které by splňovalo požadavky nás obou“ (TD 19. 3. 2024 9:13).

Postavení a moc zúčastněných se projevovaly i v uspořádání fyzického prostoru ve třídě. Jeho vliv na demokratické prostředí žádný z odborných zdrojů nepopisoval, jen Subba (2014: 39–40) zmiňuje, že by vyučující měli přistupovat stejně ke studujícím v předních i zadních lavicích. Myslím, že bychom v tomhle měli jít ještě dál, a to přemýšlet vedle sezení v lavicích o dalších možných formách uspořádání třídy.

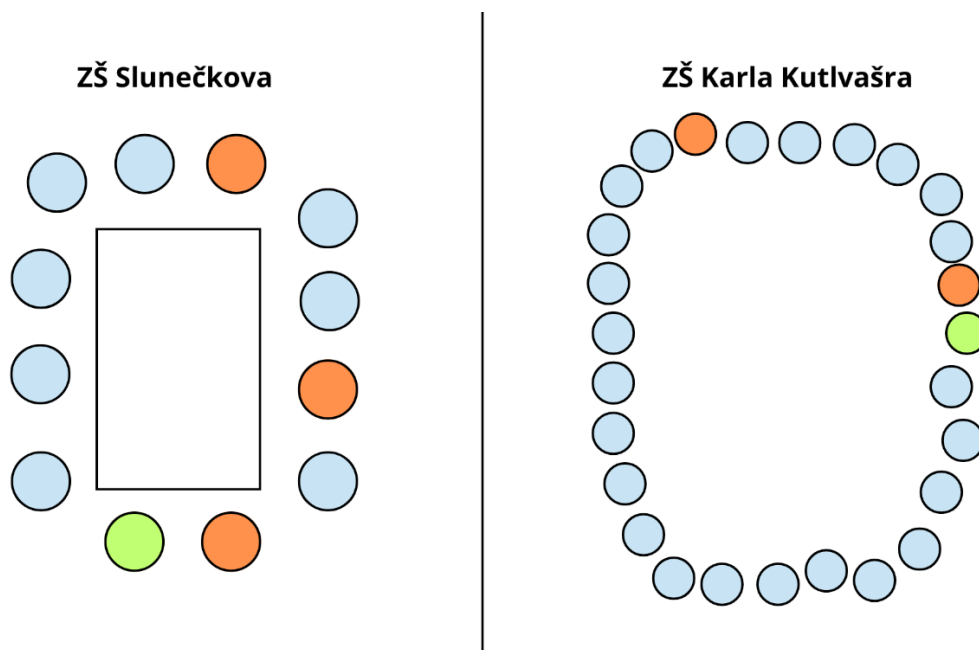
V následujících odstavcích popisuji uspořádání prostoru v jednotlivých školách pomocí grafického znázornění. Při pozorování jsem si třídu načrtla do terénního deníku a následně obrázek přenesla do digitální podoby. Všechny zúčastněné označuji barvenými kolečky, barvami rozlišuji jejich roli ve třídě dle následující legendy.



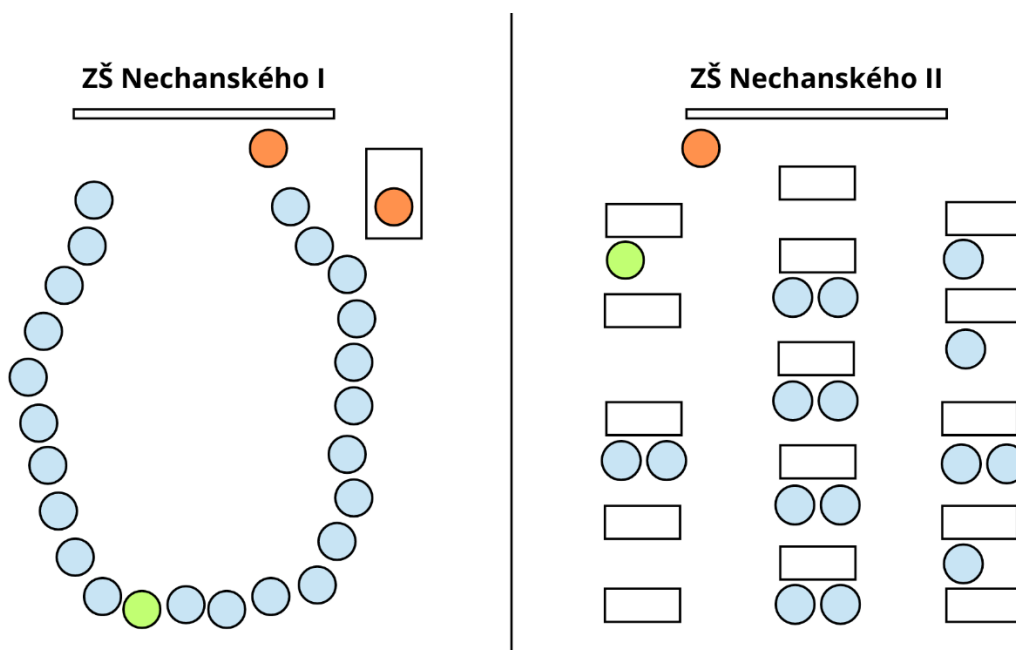
Obrázek 3: Legenda grafického zobrazení

Na ZŠ Slunečkova a ZŠ Karla Kutlvašra seděli studující společně s vyučujícími v kroužku (viz obrázek 4). Nevznikala tam tedy žádná prostorová nerovnost, v kroužku mají všichni stejnou pozici a vidí na sebe. Na ZŠ Nechanského bylo uspořádání pokaždé jiné; na mém prvním zasedání seděli studující v neuzavřeném kruhu, vyučující stál u tabule a ředitel seděl na lavici mimo kruh, na druhém seděli studující v lavicích a vyučující byl opět před tabulí (obě uspořádání jsou znázorněna na obrázku č. 5). Když jako pozorovatelka vidím třídu, ve které vyučující stojí (v případě ZŠ Nechanského ještě

většinu času mluví) a studující sedí, tuším, že vyučující drží převažující moc nad procesem. Navíc sezení v lavicích komplikuje zapojení všech do dění; studující v zadních lavicích mohou ztrácet pozornost a nikdy na sebe všichni neuvidí.



Obrázek 4: Uspořádání prostoru v ZŠ Slunečkova (TD 27. 2. 2024 8:45) a ZŠ Karla Kutlvašra (TD 11. 4. 2024 10:00)



Obrázek 5: Uspořádání prostoru v ZŠ Nechanského (TD 25. 3. 2024 11:50 a 15. 4. 2024 8:55)

Je jasné, že fyzickým uspořádáním ve třídě nelze odbourat veškeré nerovnosti, zajistit funkční proces a všechny do něj zapojit. Zároveň to je podle mého názoru dobrý a jednoduše proveditelný odrazový můstek.

Dalším indikátorem demokratického prostředí a rovného přístupu je přítomnost dialogu. Ta dává studujícím možnost zapojit se do procesu, vyjádřit své myšlenky a spolupodílet se na probíraných tématech. Na ZŠ Mráčkova koordinátorky dialog aktivně vytvářely.

Koordinátorka: „Dokázal by někdo z vás shrnout, proč jsme se tu dneska takhle trochu mimořádně potkali?“

Hanka: „Protože k nám přijde na návštěvu parlament.“

Koordinátorka: „Ano, díky. Jak byste ten společný čas chtěli strávit?“

Eliška: „Myslím, že bychom se mohli nějak seznámit.“

Vojta: „Mohli bychom dát takovou tu seznamovačku s míčem.“

Koordinátorka: „Vojto, to je super. Zařídíš prosím míč?“

Vojta: „Jasně, skočím tam o přestávce.“

Koordinátorka: „Dobře, co dál chceme dělat?“

Kuba: „Já bych jim ukázal školu, to by pro ně mohlo být zajímavý“ (TD 18. 3. 2024 10:02).

Koordinátorka zarámovala diskuzi plánováním návštěvy, ale nepřišla s konkrétním obsahem – jen kladením otázek vytvořila dialog. S tím, jak bude návštěva probíhat, přichází studující. Mohou sdílet nápady, pro které jsou zapálení, což přirozeně vede k větší chuti se zapojit.

Na parlament ZŠ Nechanského přišel koordinátor s potřebou společně pracovat na změně školního řádu v oblasti používání mobilních telefonů. Popisuje, proč je to potřeba, vysvětluje, jak používání telefonů škodí, argumentuje výzkumy a svými vlastními zkušenostmi. Popisuje celou problematiku přibližně 5 minut, studující poslouchají. Přemýšlím nad tím, zda by nebylo funkční zabývat se otázkou škodlivosti telefonů společně. Zeptat se studujících, jak to vnímají. Věřím, že jim může být téma mobilů ve škole blízké, zároveň pokud dostanou naservírovanou pravdu o neblahých účincích používání telefonů ve škole, vytrácí se z procesu veškerá kritičnost. Vedle toho je majitelem pravdy a nositelem obsahu právě koordinátor, studující nedostali prostor zapojit

se. Tím je omezena jejich efektivní participace tak, jak ji definoval Dahl (2020); nedostali příležitost se vyjádřit. Stejně tak nedochází ke kontrole agendy; studující nemají možnost přinést téma na zasedání. Celou situaci vystihuje Freireho model bankovního vzdělávání.

2.2.2 Zmocňování studujících k akci

Zmocňování studujících a jejich zapojení do procesu představuje další klíčovou komponentu demokratického prostředí. V situaci ze ZŠ Karla Kutlvašra, na které jsem v předchozí kapitole ilustrovala fungující dialog, lze vidět okamžité zapojení Vojty do procesu. Obecně mohu říct, že když studující přišli s nápadem, následovala od koordinátorek pobídka pustit se do jeho realizace a studující do toho většinou šli.

Na této škole jsem také zažila jedno zasedání, jehož hlavním tématem bylo, jak se studující teď, na konci čtvrtletí, ve škole cítí. Díky přítomnému bezpečnému prostředí, které rozeberu v další kapitole, se na koordinátorky vyvalila lavina sdílení frustrace a bezmoci. Učitel na dějepis nezadává práci do Classroomu, jak by měl. V biologii je málo známek, je proto těžké vylepšit si průměr. Dva spolužáci dělají v hodinách nepořádek a pyká za to celá třída. Koordinátorky si všechno vyslechly a začaly studující pobízet k iniciativě: „A zkoušeli jste to panu učiteli připomenout? (...) No to se vůbec nebojte ozvat! Vždyť na to máte právo. (...) Pojd'te o tom mluvit. Komunikací toho vyřešíte hrozně moc. (...) Tak zkuste těm učitelům říct, jak se cítíte, když odnášíte něco, za co nemůžete. Jenom jim to zkuste popsat“ (TD 11. 4. 10:55). Vedle toho jim nabídly zprostředkování schůzky s panem ředitelem.

Koordinátorka: „Pokud jste to s třídní už řešili a nenastala žádná změna, tak se nebojte jít za panem ředitelem.“

Studentka: „Paní učitelka nám říkala, že s tím pana ředitele nemáme otravovat.“

Koordinátorka: „Pana ředitele rozhodně neotravujete“ (TD 11. 4. 2024 11:00).

V průběhu zasedání jsem si poznamenala do deníku následující: „To je vlastně dost pedagogika utlačovaných. Utlačované děti sdílí s vyučujícími a diskutují, jak se domoci svých práv. A vyučující na to cílí – hledají možnosti, které mohou udělat právě děti“ (TD 11. 4. 2024 11:02). Přijde mi, že o tom přesně to je. Koordinátorky mohly v ten moment vzít osud studujících do svých rukou, zajít za ředitelem a vyřešit to. Místo toho zmocnily studující a nabídly jim podporu. Věřím, že pokud se studujícím podaří vzniklé problémy

vyřešit, odnesou si do života velmi cennou zkušenost: že se za sebe postavili a dosáhli tím změny.

Při jiné aktivitě se studující rozdělili do dvou velkých skupin a každá skupina se shromáždila k diskuzi k jednomu velkému stolu. Koordinátorka přišla za dvěma studentkami, které seděly od své skupinky opodál.

Koordinátorka: „Holky, co vy tady takhle samotný?“

Jedna z holek: „Nevejdeme se ke stolu s ostatníma a Hanka řekla, ať si sedneme sem.“

Koordinátorka: „Dobře. Tak se ale nebojte ozvat, kdyby vás cokoli napadlo!“

A studentky se opravdu zapojily do diskuze (TD 9. 5. 2024 9:10).

Podobnou zkušenost si neodnesou studující se ZŠ Nechanského, kde jsem opakovaně pozorovala, že většina úkonů zůstává na koordinátorovi. Na zasedání se shromáždí podněty, koordinátor zjistí, co se s nimi dá či nedá dělat, a posléze na začátku dalšího zasedání referuje všem přítomným, jak to dopadlo. Tím reálná moc zůstává u něj, studující nejsou do řešení podnětů zapojeni.

Obecně na parlamentu v ZŠ Nechanského vzniká málo prostoru pro zapojení studujících. Jednou byla na agendě domluva organizace tematického dne, který parlament pro celou školu každoročně připravuje. Koordinátor celou situaci uvedl, popsal tematické dny z minulých let (Den Země, Gala den) a rovnou přišel s návrhem udělat den na téma laboratorních zvířat. Pustil studujícím krátký spot z filmového festivalu Jeden svět, aby jim problematiku přiblížil. Poté otevřel diskuzi, do které se moc studujících nezapojilo, asi pět. Někteří se vyjadřovali souhlasně, jiní by rádi zkusili něco jiného. Po několika argumentačních výměnách to koordinátor uzavřel slovy: „Takže tedy všichni souhlasíme se zaměřením na laboratorní zvířata?“ Část studujících více či méně rozhodně přikyvovala, část seděla a koukala, všichni mlčeli. A bylo domluveno (TD 25. 3. 2024 12:20). Další zasedání navštívila učitelka biologie, garantka tematického dne. Představila studujícím jeho předběžnou podobu s návrhem, že by parlament dostal na starost přípravu jednoho stanoviště, vytvoření znělky do rozhlasu a napečení sušenek. Pro všechno stanovila deadlines, ale neproběhla žádná domluva toho, kdo si konkrétně co vezme na starost. Pak se

celé téma uzavřelo, v podstatě bez diskuze, studující nedostali prostor vybrat si, jak se do tematického dne chtějí zapojit.

Zapojení studujících do procesu zvyšuje jejich motivaci. Není proto překvapením, že na ZŠ Karla Kutlvašra se studující hlásí k většině úkolů, a naopak na ZŠ Nechanského zůstávají úkoly bez odezvy nebo trvá, než se o ně někdo přihlásí. Motivaci studujících ovlivňuje i přístup vyučujících k iniciativě. Na jednom zasedání ZŠ Slunečkova rezonoval přítomnými nečekaný odchod učitelky češtiny Páji, což se projevilo hned při úvodním sdílení podnětů:

Jožko: „Mám nápad, který možná nesouvisí s parlamentem. Mám nápad, co napsat do školního časopisu.“

Koordinátorka: „Tak si ho nech na později.“

Jožko: „Já ti to teď ale chci říct. Budu psát o záhadném zmizení Páji.“

Koordinátorka: „Pojďme řešit parlament.“ *Načež začíná moderovat diskuzi, ale Jožko jí do toho pořád skáče.*

Jožko: „Jak to, že Pája odešla?“

Koordinátorka: „Nevíme, ani já to nevím. Pojďme řešit parlament“ (TD 5. 3. 2024 8:50).

Jožko přišel s nápadem, který chtěl zrealizovat. Nedostal však prostor ho s někým probrat. Do toho měl možná potřebu mluvit o Páji odchodu, protože prožíval zmatení a nejistotu. Rozumím tomu, že koordinátorka o situaci třeba nechtěla mluvit, zároveň mohla vytvořit prostor pro ošetření situace. Takhle byl Jožko ponechán v nejistotě a jeho nápad nedostal prostor, což mohlo mít vliv na jeho motivaci dále se zapojit. Zároveň nutno uznat, v této situaci mohlo být těžké reagovat. Většinu času se totiž vyučující snažily hledat a využívat potenciál jednotlivých dětí, a tím je zapojovat do činnosti. Například výše zmíněný Jožko má tátu účetního a umí dobře s excelem. S podporou jedné z koordinátorek se nabídl, že může pomoci s vytvářením rozpočtu pro školní bufet, a všichni to nadšeně uvítali.

Z výše analyzovaných situací ze ZŠ Karla Kutlvašra vyvozují, že tam je iniciativa studujících soustavně vítána a podporována. Na posledním zasedání, kterého jsem se zúčastnila, předaly koordinátorky po předchozí domluvě slovo dvěma studentkám z deváté třídy. Ty parlamentu představily nápad na celoškolní hru, kterou by chtěly zorganizovat na

konci června. Všichni zúčastnění poslouchali a většina se pak, včetně vyučujících, zapojila do debaty.

2.2.3 Bezpečné prostředí

Bez bezpečného prostředí se jen obtížně dosahuje výše zmíněného – zapojení studujících do procesu, dialogického vzdělávání a rovného přístupu (Subba 2014). Bezpečí je předpokladem pro demokratické prostředí, proto jsem se v terénu zaměřovala i na tento aspekt. Z mé terénní zkušenosti k bezpečnému prostředí přispívá ocenění studujících, uznání vlastních chyb (obecně přístup k chybování), dobrovolnost zapojení, zájem o prožívání studujících a všímavost k jejich vzájemným interakcím. Hodně udělá na první pohled maličkost, a to znát všechny studující jménem a oslovovat je jím. Na ZŠ Nechanského se na parlamentu používaly již výše zmíněné jmenovky, i přesto však koordinátor studující jménem neoslovoval a dostával se do situací, kdy se jich musel na jméno přímo zeptat, protože jmenovky byly malé a na dálku nešly přečíst. Na ZŠ Slunečkova i ZŠ Karla Kutlvašra si vyučující všechny jménem pamatovali.

Na ZŠ Karla Kutlvašra bylo běžné, že zasedání začalo aktivitou sloužící ke společnému naladění. Jednou koordinátorky pracovaly s Dixit kartičkami¹¹, s jejichž pomocí studující metaforicky vyjádřili svoje rozpoložení, jindy využily metodu teploměru pro zjištění levelu energie. Část jednoho sezení se věnovala tomu, jak je studujícím na konci třetího čtvrtletí. Součástí všech takových aktivit byl vždy dobrovolný prostor pro sdílení svého prožívání; studující se mohli vyjádřit více, pokud potřebovali, zároveň nebyli nuceni. Dobrovolnost představuje další důležitý prvek bezpečí. Když se na ZŠ Slunečkova nikdo nechtěl chopit úkolu, bylo to v pohodě a prostě se řešení dané věci odložilo na později. Nevznikala tím dlouhá ticha, ve kterých se čeká, až se pod tlakem někdo přihlásí.

Na jednom zasedání na ZŠ Karla Kutlvašra se koordinátorkám podařilo ošetřit interakci mezi dvěma studentkami. Řešil se zrovna výlet do Brna za účelem návštěvy tamějšího parlamentu.

Sofie: „To je můj životní sen, jet do Brna.“

Lenka: „Co, tvůj sen je vážně jet do Brna?“ – *pobaveně, trochu posměšně*

¹¹ Dixit je karetní hra obsahující spoustu obrazových, částečně abstraktních karet, které se dají interpretovat mnoha způsoby.

Koordinátorka: „No vždyť to je hezký, ne? Proč se tak divíš?“

Lenka: „Prostě mě to překvapilo.“

Koordinátorka: „Však proč ne, Brno je krásný!“ (TD 18. 3. 2024 10:28)

Kdyby koordinátorky nezasáhly, mohla by se Sofie cítit špatně za to, že její sen je navštívit Brno. Takhle celá třída vidí, že je v pohodě mít jakékoli sny.

Na stejném parlamentu koordinátorka popisovala, jak zapomněla odepsat na jeden důležitý email. Sdílení zakončila slovy: „Takže pokud se vám takové věci dějou taky, v pořádku“ (TD 18. 3. 2024 10:15). Tím ukazuje, že chyba je běžnou součástí našich životů, která se děje nejen studujícím, ale i vyučujícím. Další reakci na chybu jsem zažila na ZŠ Slunečkova, když jedna studentka z první třídy přišla na parlament pozdě. Koordinátorka na studentčinu omluvu reagovala: „Ale já jsem ráda, že tu seš, to je dobrej čas!“ (TD 19. 3. 2024 9:10) V odpovědi tak spojila pozitivní přístup k chybě a ocenění studentčiny přítomnosti.

Můžeme si říkat, že to je všechno jen slovíčkaření. Ano, volba správných formulací je důležitá, ale není to všechno. Daleko víc, než se může zdát, to je o nastavení mysli vyučujících. O tom, co pro ně znamená chybovat, jak nahlížíjí na studující (jsou líní a neschopní nebo mají potenciál a potřeby, které nelze přehlížet?), jestli o ně mají péči a zda si vyučující chtějí představit svět a vzdělávací proces z jejich perspektivy.

2.2.4 Demokracie potřebuje prostor

Při pobytu v terénu jsem si všimla ještě jednoho zásadního poznatku: vytváření demokratického prostředí vyžaduje mnoho prostoru. Mám na mysli převážně prostor v čase. Koordinátor ze ZŠ Nechanského mi po skončení jednoho parlamentu líčil jeho snahy: „Už jsme to zkoušeli tolika způsoby. Ale ono to je hrozně zdlouhavý. (...) My ten Den Země děláme každý rok, ty nápady se pořád opakujou, ale oni si to asi nepamatujou“ (TD 25. 3. 12:39). A má pravdu – trvá, než studující něco vymyslí, naplánují, zrealizují a poučí se z chyb. Kolizí efektivity a demokratického vzdělávání se zabýval ve svém článku Wrigley, a to na všech úrovních – na úrovni rozdělení moci ve třídě, kurikula a školského managementu. Když vypíchnu pro tuto situaci důležitý závěr, tak je to tvrzení, že snaha o přílišnou efektivitu může prohlubovat mocenské rozdíly mezi vyučujícími a studujícími a vést k asymetrické komunikaci mezi nimi (2003: 109). Tu jsem na

parlamentech ZŠ Nechanského pozorovala a výše rozebírala. Kjaergaard a Martineniene (1997: 5) dodávají, že pokud chceme docílit demokratického prostředí, musíme si zvyknout na přítomnost dialogu a na skutečnost, že věci trvají.

Stejně tak je dobré vytvořit prostor pro společné plánování. Na parlamentu můžeme studující procesem vymyšlení provést, facilitovat ho a udělat ho efektivnějším. Na ZŠ Nechanského se parlament skládal z dlouhých úvodů do problematiky a načatých skupinových diskuzí, jejichž závěry se na konci parlamentu zaznamenaly do zápisu. Další osud těchto závěrů mi již není znám. Naopak na ZŠ Slunečkova se na parlamentu stihly vytvořit užší realizační skupinky, které si rovnou domluvily další kroky a setkání.

Všechny školy, které jsem navštívila, mají podle koordinátorů a koordinátorek, se kterými jsem o tom mluvila, propojený parlament s chodem zbytku školy. Na pravidelných třídnických hodinách a pedagogických radách vzniká prostor pro diskuze o dění v parlamentu. To může pomoci reálnému dopadu parlamentu na změny ve škole.

Několik odborných zdrojů se také shoduje na důležitosti prostoru pro reflexi. Soudě podle zkušenosti z pozorování je to něco, na čem musí české školství ještě zapracovat. Avšak nechci opomenout ZŠ Karla Kutlvašra, kde koordinátorky před organizací turnaje v ringu zařadily reflexi toho minulého. Studující nejprve pojmenovali, co se jim posledně nepodařilo a jaké pro ně přípravy byly, a následně to mohli vzít v potaz při dalším plánování. Stejně tak byla na jedno zasedání zařazena reflexe výletu do Brna. Bylo užitečné, že si studující shrnuli, v čem pro ně byl výlet užitečný, a upevnili si tím získané zkušenosti.

2.2.5 Být příkladem

Jak už jsem popsala v teoretické části, role vyučujících je naprosto stěžejní. Nejen že jejich přístup ovlivní zkušenost studujících se vzdělávacím procesem – studující vedle toho vzorce jejich přístupu přejímají. Takové přejímání pozitivních vzorců jsem pozorovala na ZŠ Karla Kutlvašra. Jak jsem popsala v předchozí podkapitole, koordinátorky umí na parlamentu zajistit bezpečný prostor. Když studující na jednom zasedání chystali aktivitu pro svůj společný čas s parlamentem z cizí školy, navrhli, že by se na ni mohli rozdělit do smíšených týmů napříč školami, a diskutovali, jakou metodou se rozdělit. Jednu studentku

napadlo: „Mohli by si oni vybrat nás, ať jsou v komfortní zóně, než abychom si je my hned začali rozdělovat“ (TD 18. 3. 2024 10:07). A bylo rozhodnuto.

Tento společný program spočíval v tom, že se ve skupinkách studující vzájemně ptali na otázky týkající se studia na druhé škole. Pak následovalo společné sdílení ve velkém kruhu. Koordinátorka se ptala, jestli někdo zjistil, co by studující na své škole chtěli změnit. Jedna studentka se přihlásila, nadechla se a následně se zarazila, otočila se na svoji skupinku, se kterou o tom debatovala: „Holky, můžem to říct? Je to v pohodě?“ (TD 18. 3. 2024 11:56)

Zmiňuji to proto, že jakmile vyučující jdou příkladem (chovají se podle demokratických principů, vedou dialog, přistupují ke všem stejně, usilují o bezpečné prostředí), mohou se studující jednoduše stát aktivními spolutvůrci a spolutvůrkyněmi demokratické kultury. Haraldstad, Tveit a Kovač (2022: 75–76) popisují jako jeden ze tří principů demokratického prostředí schopnost studujících podílet se na demokracii. Myslím si, že toho studující budou postupně schopni, pokud se mají od koho učit.

Závěr

Ve výzkumné sondě se zabývám otázkou *Jakým chováním přispívají studující a vyučující k vytváření demokratického prostředí v českých školách?*, kterou se nyní pokusím zodpovědět. Ve školách lze pozorovat opakující se vzorce chování, které demokratické prostředí posilují nebo naopak potlačují. I přesto mi přijde důležité zdůraznit, že každá škola je na tom jinak a je nemožné na otázku odpovědět s obecnou platností.

K vytváření demokratického prostředí přispívají svým chováním především vyučující, jejichž přístup a chování studující často přejímají. Pokud jsou studující aktivně zapojeni do procesu a jsou jim předávány demokratické hodnoty, jejich vliv na tvorbu demokratického prostředí se zvyšuje a mohou se stát významným aktérem v jeho posilování, a to dokonce tou měrou, že se pak jejich demokratismem mohou inspirovat samotní vyučující. Naopak pokud se studujícím prostoru nedostává a nemají kolem sebe vzory demokratického přístupu, je jejich vliv na prostředí minimální. V Česku se setkáváme s oběma těmito scénáři; někteří vyučující uplatňují demokratický přístup a postupně k němu zmocňují i studující, jiní svým přístupem demokratické prostředí potlačují.

Vedle vlastního příkladu vyučující dosahují demokratického prostředí zmocňováním studujících, rovným přístupem ke všem zúčastněným, vytvořením bezpečného prostoru a věnováním dostatečného času reflexi a demokratickému procesu jako takovému. K potlačení demokracie naopak vede ignorování či odmítání iniciativy, nedostatečné zapojení všech a snaha o přílišnou efektivitu na úkor učení se novým zkušenostem a chybování.

Záměr Česka zakotvený ve Strategii 2030+ a RVP je posilovat demokratické vzdělávání, protože se jeho prostřednictvím mohou studující naučit mnoho dovedností. Chce proto posilovat možnosti participace, což se zatím určitě nedaří na půdách všech škol. Mám z našich strategických dokumentů dojem, že teoreticky víme, kam chceme demokratickým vzděláváním směřovat a co nám má přinést. Zároveň nemáme nikde ukotveno, jak demokratické vzdělávání realizovat, což vychází jednak z velké autonomie, kterou jednotlivým školám dává náš vzdělávací systém, jednak z přístupu příliš

zaměřeného na předávání znalostí a nerespекujícího – mnohdy individuálně zbarvenou a vždy situační – dynamiku sociálních interakcí.

Metodickou podporu začala před lety zajišťovat organizace CEDU, která se snaží demokratické vzdělávání na školách podporovat a rozvíjet a soudě z mojí zkušenosti se ZŠ Karla Kutlvašra se jí to daří. Myslím, že bychom měli dále přemýšlet, jak můžeme demokratické vzdělávání podporovat na úrovni státu, a hlavně jak ho uvést prakticky v život.

V práci jsem se několikrát dotkla skutečnosti, že role a kompetentnost vyučujících je v celém procesu naprosto stěžejní. Je možné, že kompetence potřebné k vytváření demokratického prostředí vyučující neovládají. Je jasné, že dokonalý či dokonalá vyučující neexistuje, stále bude ve své praxi čelit novým výzvám a učit se z nich; zároveň si myslím, že bychom se u budoucích učitelů a učitelek měli zaměřit na osvojování těchto kompetencí. V tom nám může pomoci nový kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který popisuje, jaké kompetence by si měli postupně osvojit všichni budoucí, začínající a zkušení vyučující. Rámec pracuje s kompetencemi jako vedení studujících k reflexi jejich učení, vytváření bezpečného prostředí, podpora spolupráce, zajištění vhodného fyzického prostoru, poskytování kvalitní zpětné vazby, vedení studujících k demokratickým hodnotám a mnoho dalšími (Bořkovec 2023). Schválně jsem v předchozí větě vypíchla ty kompetence, jejichž rozvoj u učitelů a učitelek může mít zásadní dopad na kvalitu demokratického prostředí ve školách. Pojďme proto investovat energii do toho, že se budeme o rozvoj těchto kompetencí zasazovat, a přispívejme prostřednictvím demokratického prostředí k proměně kultury nejen ve školách, ale i v celé společnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALSHURMAN, Muneera, 2015. Democratic Education and Administration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 176(3), 861–869. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005881/pdf?md5=57a313e937adc2a64701790a68ef025f&pid=1-s2.0-S1877042815005881-main.pdf&_valck=1
- BARRETT, Martyn, 2016. *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* [online]. Strasbourg: Council of Europe. ISBN 978-92-871-8237-1. Dostupné z: <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- BERNARD, H. Russell, 2006. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. B.m.: Rowman Altamira. ISBN 978-0-7591-1256-8.
- BOŘKOVEC, Matouš, ed., 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* [online]. 2023. B.m.: MŠMT. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- BOWERS, C. A. a Frédérique APFFEL-MARGLIN, 2005. *Rethinking Freire: Globalization and The Environmental Crisis*. 1st ed. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum. Sociocultural, political, and historical studies in education. ISBN 978-1-135-60902-3.
- BRITANNICA, 2024a. *Bell hooks | Biography, Books, & Facts | Britannica* [online] [vid. 2024-05-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/bell-hooks>
- BRITANNICA, 2024b. *Democracy | Definition, History, Meaning, Types, Examples, & Facts | Britannica* [online] [vid. 2024-05-05]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/democracy>
- BRITANNICA, 2024c. *Paulo Freire | Pedagogy, Critical Theory & Education Reform | Britannica* [online] [vid. 2024-05-19]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Paulo-Freire>
- BUBNÍKOVÁ, Kristýna, 2021. *Motivace a zkušenosti členů žákovského parlamentu*. Brno. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- BUTROYD, Bob, 1997. Are the Values of Secondary School Teachers Really in Decline? *Educational Review*. 49(3), 251–58. ISSN 0013-1911.
- CEDU, 2024. Síť škol ŠPD. *cedu* [online] [vid. 2024-06-01]. Dostupné z: <https://cedu.cz/sit-skol>
- DAHL, Robert Alan, 2020. *On democracy: with a new preface, an introduction, and two chapters by Ian Shapiro*. Second edition, Veritas paperback edition. New Haven London: Yale University Press. A Veritas paperback. ISBN 978-0-300-25405-1.

DEJL, Jiří, 2022. *Zřízení žákovského parlamentu na pražské základní škole*. Praha. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

EDELSTEIN, Wolfgang, 2011. Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education* [online]. **46**(1), 127–137 [vid. 2024-05-23]. ISSN 0141-8211. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41231563>

ERIKSEN, Thomas Hylland, 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-465-6.

FALZON, Mark-Anthony, 2016. Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research. In: *Multi-sited ethnography* [online]. B.m.: Routledge, s. 1–23 [vid. 2024-05-31]. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315596389-1/multi-sited-ethnography-theory-praxis-locality-contemporary-research-mark-anthony-falzon>

FREIRE, Paulo, 2022. *Pedagogika utlačovaných*. Praha: Neklid. ISBN 978-80-908247-9-9.

FUTUROPOLIS, 2024a. Futuropolis: Škola emancipace. *Futuropolis: Škola emancipace* [online] [vid. 2024-05-23]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/>

FUTUROPOLIS, 2024b. Metoda Futuropolis. *Futuropolis: Škola emancipace* [online] [vid. 2024-05-23]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/>

HALSTEAD, J. M. a M. J. TAYLOR, 1997. Values in Education and Education in Values. *British Journal of Educational Studies*. **45**(2), 212–212.

HARALDSTAD, Åse, Anne Dorthe TVEIT a Velibor Bobo KOVAČ, 2022. Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school. *Cambridge Journal of Education* [online]. **52**(1), 73–89 [vid. 2024-05-28]. ISSN 0305-764X. Dostupné z: doi:10.1080/0305764X.2021.1935738

HAZLBAUER, Tomáš, Kamila PETROVSKÁ a Filip HOTOVÝ, 2012. *Žákovský parlament I: jak začít s parlamentem, aby brzy neskončil* [online]. Praha: Gemini. ISBN 978-80-905293-1-1. Dostupné z: <https://cedu.cz/polozka/zakovsky-parlament-i-iii>

HODGSON, Naomi, Joris Vlieghe a Piotr Zamojski, 2018. *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* [online]. Santa Barbara, CA: Punctum Books. ISBN 978-1-947447-38-7. Dostupné z: <https://library.oapen.org/bitstream/id/a087bb49-c71f-495e-82dc-abb02a1228da/1004659.pdf>

HOOKS, bell, 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom* [online]. New York London: Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-90808-5. Dostupné z: <https://academictrap.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/bell-hooks-teaching-to-transgress.pdf>

HURTADO, Sylvia, 2019. "Now Is the Time": Civic Learning for a Strong Democracy. *Daedalus* [online]. **148**(4), 94–107 [vid. 2024-05-24]. ISSN 0011-5266. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/48563394>

JARKOVSKÁ, Lucie, 2012. Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí. *Sociální studia* [online]. **9**(2), 31–42 [vid. 2024-06-02]. ISSN 1214-813X. Dostupné z: doi:10.5817/SOC2012-2-31

JAY, Gregory a Gerald GRAFF, 1995. A Critique of Critical Pedagogy. In: *Higher Education Under Fire* [online]. B.m.: Routledge. ISBN 978-1-00-306148-9. Dostupné z: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ELP/7960/Castro/jay.pdf>

KELLY, Catherine A., 2002. Creating Equitable Classroom Climates: An Investigation of Classroom Strategies in Mathematics and Science Instruction for Developing Preservice Teachers' Use of Democratic Social Values. *Child Study Journal*. **32**(1), 39–52. ISSN 0009-4005.

KJAERGAARD, Eigil a Rima MARTINENIENE, 1997. *Pětkrát hurá demokracii: o demokracii v každodenní praxi školy*. Přel. Radka SMEJKALOVÁ a Lenka JANDOVÁ. Praha: Stom. ISBN 80-901954-5-8.

LEVINSON, Bradley A. a Mica POLLOCK, ed., 2016. *A Companion to the Anthropology of Education* [online]. Reprint edition. Chichester: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-119-11166-5. Dostupné z: https://stsinfrastructures.org/sites/default/files/artifacts/media/pdf/bradleya_et_al_companion_to_the_anthropology_of_education-wiley-blackwell_2011.pdf

MACBEATH, John a Lejf MOOS, ed., 2004. *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. 1. publ. London New York: RoutledgeFalmer. ISBN 978-0-415-32696-4.

MEREDITH, Kurtis S. a Jeannie L. STEELE, 2010. *Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century*. B.m.: Corwin Press. ISBN 978-1-4129-1815-2.

MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. 2020. B.m.: MŠMT. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

MŠMT, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2023. B.m.: MŠMT. [vid. 2024-05-03]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SABIA, Dan, 2012. Democratic/Utopian Education. *Utopian Studies* [online]. **23**(2), 374–405 [vid. 2024-05-24]. ISSN 1045-991X. Dostupné z: doi:10.5325/utopianstudies.23.2.0374

SELVI, Klymet, 2006. Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality: an international journal* [online]. **34**, 1171–1178. Dostupné z: doi:10.2224/sbp.2006.34.9.1171

SPINDLER, George a Louise SPINDLER, 1992. Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: *The Handbook of Qualitative Research in Education* [online]. 1st edition. San Diego, Calif.: Emerald Publishing, s. 257. ISBN 978-0-12-440570-7. Dostupné z: https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_6304_class_materials/Cultural-process-and-ethnography.pdf

SUBBA, Dipty, 2014. Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective. *American Journal of Educational Research* [online]. **2**(12A), 37–40 [vid. 2024-05-24]. ISSN 2333-4762. Dostupné z: doi:10.12691/education-2-12A-6

ŠTINGLOVÁ, Kristýna, 2021. *Žák 1. stupně ZŠ jako člen v žákovském parlamentu*. Praha. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

URBANOVÁ, Eliška, 2021. *Participace žáků jako cesta výchovy k demokratickému občanství: Překážky jejího rozvoje a jejich úspěšné překonávání*. Praha. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

VORLÍČEK, Radek, 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-387-2.

WORTMANN, Kai, 2020. Drawing Distinctions: What is Post-Critical Pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate* [online]. **3**. Dostupné z: doi:10.17899/on_ed.2020.9.1

WRIGLEY, Terry, 2003. Is „School Effectiveness“ Anti-Democratic? *British Journal of Educational Studies* [online]. **51**(2), 89–112 [vid. 2024-05-27]. ISSN 0007-1005. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3122415>

Seznam příloh

Příloha 1 – Souhlas s výzkumem

Přílohy

Příloha 1 – Souhlas s výzkumem

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Informace o výzkumu:

Výzkum se zabývá demokratickým prostředím ve škole. Klade si za cíl zjistit, jak je ve školách demokratické prostředí vytvářeno, a zaměřuje se při tom na fungování školních parlamentů. Výzkum je prováděn metodou pozorování. Pozorování je otevřené (škola, vyučující i studující o výzkumu ví) a polozúčastněné (výzkumnice se účastní procesu, avšak převážně v pozorovatelské roli). Výzkumnice bude přítomna na několika zasedáních parlamentu a bude pozorovat jeho průběh a vzájemné interakce zúčastněných.

Výzkum je realizován pro účel bakalářské práce výzkumnice. Název školy a jména všech vyučujících a studujících budou anonymizována.

Informace o výzkumnici:

Aneta Pešková studuje obor Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání se sdruženým oborem dějepis se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Telefon: +420 731 772 269

Email: aneta.peskova352@student.cuni.cz

Informace o škole účastníci se výzkumu:

Název školy:

Sídlo:

IČ:

Jméno a příjmení statutární*ho zástupce*kyně:

Telefon:

E-mail:

Prohlášení

Já níže podepsaný*á potvrzují, že

- a) jsem se seznámil*a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí školy v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout v účasti školy ve výzkumu nepokračovat.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních údajů a údajů školy v rozsahu v tomto informovaném souhlasu výzkumníci, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty vedoucímu bakalářské práce, který je oprávněn k výkonu kontroly výzkumu;
- c) jsem seznámen*a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat výzkumníci o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn*a ji dostat a že mohu požádat výzkumníci o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Potvrzují, že jsem převzal*a podepsaný stejnopolis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis: