



# Participace žáků očima učitelů: případová studie školy s mnohaletou zkušeností<sup>1</sup>

ELIŠKA URBANOVÁ

**Abstrakt:** České kurikulární dokumenty kladou na základní školy požadavek realizovat participaci žáků. Participace má dle výzkumů pozitivní přínos, avšak jen za předpokladu, že je realizována kvalitně. Pokud je zavedena pouze formálně a žáci nemají na dění ve škole skutečný vliv, může působit negativně. Klíčovou roli v tom, zda se participací podaří realizovat kvalitně, hrají učitelé a jejich schopnost žáky k participaci vést. Rozvíjení participace však může být podle výzkumů spojeno s obavami učitelů o ztrátu autority. Cílem studie je proto odhalit, jak mohou učitelé participaci vnímat a co podle nich jejich postoj formovalo. Na základě pedagogů popsaných zkušeností článek nastiňuje, co může vedení školy udělat pro to, aby učitelé participaci nevnímali jako nepřijemnou povinnost, neboť právě to vede k formální realizaci participace.

**Metody:** Výzkum byl realizován formou případové studie školy, která má s participací zkušenosti. Ve škole proběhly hloubkové rozhovory s deseti pedagogy a studium dokumentů. **Výsledky:** Ve škole převažuje pozitivní náhled pedagogů. Oceňují totiž, jaký vliv participace na děti má. Přesto si ale někdy na aktivity žáků stěžují, přičemž hlavní příčiny stížností jsou dvě. Jednak aktivity žáků někdy ruší pedagogy v jejich práci, jednak někteří pedagogové ve spojitosti s participací zažili i nepřijemné zkušenosti. **Závěry:** Řešení těchto neladů napomáhá vzájemný respekt mezi učiteli a ředitelem. Jako důležité se ukázalo také nalezení shody na cílech vzdělávání. Klíčové je však poskytnout pedagogům dostatek informací o tom, co mohou od žáků očekávat a jak mohou jejich aktivitu podpořit, aby se v situacích, kdy jsou žáci aktivní, cítili dobře a žáky od aktivity neodrazovali.

**Klíčová slova:** participace žáků, výchova k občanství, občanské vzdělávání, demokracie ve škole, postoj učitelů k participaci žáků, reforma školy, inovace ve vzdělávání.

## ÚVOD

Cílem této případové studie je zjistit, jak mohou učitelé vnímat participaci žáků a co podle nich bylo pro formování jejich

názoru významné. Požadavek, aby školy vedly žáky k participaci na životě školy, vyplývá z českých kurikulárních dokumentů (srov. Jeřábek & Tupý, 2013). Česká republika přitom v tomto ohledu není

<sup>1</sup> 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.



nijak výjimečná, participace je součástí školního vzdělávání v řadě evropských států (Dürr, 2005). Jedním z důvodů, proč je na školy tento nárok kladen, je aby vedly děti k dovednostem potřebným pro odpovědnou angažovanost v demokratickém státě (Lodge, 2005). Někteří autoři (např. Warren, 2010) totiž poukazují na to, že kvalitu demokracie ovlivňují schopnosti občanů vstupovat do sféry politického rozhodování. Kymlicka (2001) pak hovoří o tom, že škola je jedním z míst, kde se takové schopnosti kultivují. Někteří teoretické vzdělávání přitom upozorňují (např. Biesta, 2011; Dewey, 2011<sup>2</sup>), že má-li být takové vzdělávání úspěšné, musí se žáci učit nejen „o demokracii“, tj. co je demokracie z teoretického pohledu, ale také „v demokracii“, tedy v prostředí, které jim umožňuje artikulovat své zájmy a aktivně vstupovat do rozhodování. Mezinárodní studie občanské výchovy *The International Civic and Citizenship Education Study* přitom ukazuje, že čeští žáci mají v mezinárodním srovnání 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). Podle Magerové a Nowaka (2012) přitom kvalitně prováděná participace rozvíjí u žáků celou škálu dovedností a postojů: vedle občanských kompetencí také organizační, komunikační, interpersonální a sociální dovednosti, schopnost spolupráce, rozhodování a řešení problémů, schopnost převzít odpovědnost a další. Dassonneville et al. (2012)

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.

Braggová (2007) přitom zjistila, že při zavádění participace, zejména v otázkách učení a výuky, zažívají učitelé, kteří s ní nemají zkušenosti, pocity strachu a obav. Podobně Rudduck (2007) popsál, že se učitelé obávají toho, co o nich žáci řeknou. Učitel je přitom podle některých autorů při zavádění změn do života školy klíčovým aktérem. Podle Heluse (2001) je pro úspěšné zavedení změny třeba pedagogům umožnit nabývat potřebné odborné kompetence. Podle Fullana (2000) je důležitá jeho motivovanost 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. Problém tedy nastane, pokud se učitel zavedení nějaké formy participace obává, nesouhlasí s ní nebo pro její zavedení nemá potřebné znalosti. Aldersonová (2000) přitom zjistila, že je-li participace realizovaná jen formálně, může mít na žáky negativní vliv. Proto se v tomto článku snažím porozumět tomu, jak zavádění participace učitelé vnímají a jaké faktory podle nich jejich názor formovaly. Mapováním názorů učitelů na participaci chci přispět k tomu, aby mohla být participace v českých školách realizována kvalitně a aby při jejím zavádění učitelé nezažívali

<sup>2</sup> První vydání z roku 1916.



negativní pocity spojené s tím, že jsou nuceni dělat to, s čím sami nesouhlasí.

## JAK ROZUMĚT PARTICIPACI ŽÁKŮ

Přes svou dlouhou historii, která sahá prakticky až do antiky (Adamcová, 2002), nemá spojení „participace žáků“ jednoznačnou definici. Někteří do ní zahrnují i prostou účast žáků na školních událostech (např. John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014). Jiní akcentují, že žáci musí být do dané aktivity zapojeni (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; Flutter, 2007; Hart, 1992; Shier, 2001; Dürr, 2005). Zejména v poslední době však autoři odborných studií a strategických dokumentů v definici participace zohledňují i to, zda mají žáci pro takový vstup do rozhodování vhodné podmínky a zda jsou jejich názory skutečně brány v potaz (např. Flutter, 2007; Mager & Novak, 2012; Committee, 2012; Shier, 2001).

Vidláková (2011) poukazuje na to, že se od devadesátých let 20. století objevuje v zahraniční literatuře v souvislosti s participací stále častěji také pojem „hlas žáků“. S pojmem participace žáků úzce souvisí, avšak není jednotně definován: pro některé autory splývá s pojmem participace; jiní jej vnímají jako součást konzultování, kdy dospělí vyjadřují aktivní zájem o názory žáků; a nakonec je zde skupina autorů, kte-

ří jej chápou jako součást širšího konceptu participace. K tomu se přiklání i uvedená autorka, podle které pojem vyjadřuje komunikační aktivity žáků, nikoli již to, zda jejich názory dospělí ve svém rozhodnutí nějak zohlední.

Spojení *participace žáků*<sup>3</sup> někdy představuje také tzv. angažovanost žáků ve výukové komunikaci (Šedová & Švaříček, 2010, s. 24), nebo „aktivní účast žáků v procesu výuky“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 188). Taková forma participace vypovídá například o tom, v jaké míře žáci v hodině promlouvají (Šedová & Sedláček, 2015) nebo jak často žáci plní úkoly zadané učitelem a dávají pozor ve výuce (Šedová & Švaříček, 2010). V zahraniční literatuře se v tomto kontextu setkáváme také s tím, že žáci ovlivňují podobu výuky, tedy nejsou jen aktivní v procesu nastoleném učitelem, ale sami jej spoluurčují (srov. Bragg, 2007; Mitra, 2007; Rudduck, 2007).

Participace žáků tedy může představovat širokou škálu činností, ve kterých se děti aktivně zapojují do dění ve škole i mimo ni. Pro účely tohoto výzkumu jsem participaci definovala jakožto „možnost žáků nějakým způsobem ovlivňovat život ve škole“. Nezahrnuji do ní tedy prostou účast dětí na školních akcích. Současně ji však neomezují výhradně na situace, kdy se žáci podílejí na rozhodování o závažných otázkách školního života. Definice přitom zahrnuje situace, kdy je hlasu žáků reálně nasloucháno, tedy ty, kdy se na základě jejich podnětu ve skutečnosti něco

<sup>3</sup> V zahraniční literatuře *class participation* (Fassinger, 1996) nebo *pupil participation* (Hammersley, 1974).



Tab. 1. Formy participace

<b>Participace v rámci formálních struktur</b>	Třídní samospráva (scházejí se všichni žáci ze třídy a třídní učitel)
	Žakovský parlament (scházejí se volení zástupci žáků, učitel jim pomáhá)
	Školní parlament (scházejí se volení zástupci žáků a pracovníků školy)
	Celoškolní sněm (scházejí se všichni lidé ve škole, žáci i zaměstnanci)
	Účast zástupců žáků v školské radě (zpravidla žáci starší 18 let)
	Skupina zformovaná za účelem kontinuální péče o určitou oblast (například tzv. ekotým pečující o environmentální otázky života ve škole)
Aktivní účast žáků v procesu výuky, ovlivnění obsahu a forem výuky	
<b>Participace v rámci neformálních iniciativ</b>	Dočasně ustavená skupina žáků realizující určitý projekt
	Individuální úsilí jednotlivého žáka (např. osloví učitele nebo vedení školy)
	Individuální iniciativa učitele (např. diskuse s dětmi, konzultování a další)

stane. Záměrně jsem participaci definovala poměrně široce tak, aby respondenti, kterých jsem se dotazovala, mohli hovořit o všech formách participace, které ve své škole zaznamenali.

Pro utvoření celistvé představy o tom, jak může participace ve škole probíhat, uvádím v tabulce 1 přehled běžných forem participace žáků, které dělím do dvou skupin dle toho, zda se jedná o činnost v rámci formálních struktur, nebo v rámci neformálních iniciativ (srov. Dürr, 2005; Mager, Nowak, 2012; Tematická zpráva, 2017).<sup>4</sup>

### Stav výzkumu v oblasti participace žáků

Autoři Magerová a Nowak (2012) na základě obsáhlé rešerše více než 3000 článků o participaci žáků publikovaných v různých státech poukazují na to, že vý-

zkum v této oblasti je značně nesourodý co do definic a členění participace, což významně znesnadňuje srovnávání výsledků. Při pohledu na frekventovaná témata výzkumů vidíme, že častým námětem je vliv participace na žáky (např. Šedová & 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. Mitra, 2009; John-Akino-la & Nic-Gabhainn, 2014). Od devadesátých let 20. století výzkumníci intenzivně studují roli žáků v oblasti reformy školy (např. Levin, 1994, 2000; Fielding, 2001; Mitra, 2003; Lodge, 2005), zaměřují se i na metody, jaké učitelé za účelem rozvoje participace využívají (např. Dürr, 2005; Hulme et al., 2011; Šedová & Sedláček, 2015).

S ohledem na výzkum v České republice konstatovala před osmi lety Vidláková (2011), že v naší pedagogické

<sup>4</sup> Podrobnější vhled do problematiky participace žáků a dětí a možnost přesnějšího uchopení konceptu poskytují různé pokusy o její členění (např. Hart, 1992; Shier, 2001; Dürr, 2005; Lodge, 2005 a další).



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, Petrovská & Hotový, 2012; Froněk, Bucvanová & Karafiát, 2013; Centrum, 2018 a další). Na poli odborné literatury bylo publikováno několik studií zaměřených na angažovanost žáků ve výukové komunikaci (např. Šedová & Švaříček, 2010; Šedová & Sedláček, 2015; Šedová, Sucháček & Majcík, 2015) a jedna na žákovské hodnocení výuky (Čejková, 2018). Pozoruhodné množství absolventských prací naznačuje vzrůstající zájem o toto téma mezi studenty. V oblasti evaluace proběhla od roku 2011 dvě šetření zaměřená na činnost žákovských samospráv (Bucvanová & Protivínský, 2015; Tematická zpráva, 2017). Prakticky neprobádaná je však v české i zahraniční literatuře oblast perspektivy pedagogů na participaci žáků.

Co se týče dalšího výzkumu, konstatují autoři Magerová a Nowak (2012), že nové studie by neměly opomíjet negativní vlivy participace a současně by se měly soustředit na cesty úspěšného zavádění participace do škol tak, aby přinášela pozitivní výsledky. Právě na to reaguji ve svém výzkumu, když se zaměřuji na názory učitelů jakožto jednu z klíčových podmínek úspěšného zavádění participace. Nesoustředím se přitom na to, jak přesně je participace v dané škole realizována, nýbrž cíleně na to, jak ji zakoušejí a co si o ní myslí učitelé.

## METODOLOGIE

### Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jak bylo popsáno výše, učitel je pro úspěšné rozvíjení participace ve škole klíčovým aktérem. Pokud s jejím zavedením nebude souhlasit nebo mu nebude poskytnuta dostatečná erudice, nebude zavedení kvalitní participace možné. Cílem této studie je proto zachytit, jak o participaci žáků mohou smýšlet učitelé, kteří se s ní ve své škole delší dobu setkávají. Na základě toho, jak své zkušenosti učitelé popisují, v závěru nastiňuji možné postupy, které mohou ředitelé a ředitelky škol využít, aby pro učitele zavádění participace představovalo zajímavou příležitost spíše než nepřijemnou povinnost.

Za tímto účelem jsem zvolila tři výzkumné otázky:

1. Jak se podle učitelů participace žáků ve škole realizuje?
2. Jak učitelé vnímají participaci žáků ve své škole?
3. Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?

Cílem výzkumu nebylo zjistit, jak přesně participace ve škole probíhá, nýbrž jak probíhá podle učitelů. Proto se první výzkumná otázka soustředí na popis participace jejich očima. Ve druhé výzkumné otázce se zaměřuji na to, co si učitelé o popsaných aktivitách žáků myslí, co na nich oceňují, co naopak kritizují. Teprve třetí výzkumná otázka se soustředí na to, jaké faktory vnímají učitelé jako určující pro formování svého názoru. Jsem si vědoma



faktu, že člověk nemůže s jistotou říct, co vše jej v dané oblasti ovlivnilo. Nicméně vnímám jako důležité podívat se na to, co učitelé sami popisují jako klíčové zážitky či události, jimž přikládají význam.

## Výzkumný design

Prezentovaný výzkum je součástí mnohonásobné holistické případové studie, jak ji definuje Yin (2014), realizované v rámci mé disertační práce. Výzkum proběhl ve třech základních školách, v tomto článku prezentuji výsledky z jedné školy. V souladu se Stake (1995) jsem si vědoma omezení výzkumného designu spočívajícího v tom, že výsledky nelze zobecnit na všechny případy. Ambicí tak není vypovídat o školách obecně, nýbrž poskytnout pohled na to, jak učitelé mohou dané téma vnímat a čeho se může vedení školy vyvarovat, aby participace pro učitele nepředstavovala nepřijemnou povinnost. Kvalitativní přístup jsem zvolila proto, že v současné době nemáme dostupná data, na základě kterých by bylo možné vytvořit nástroje pro kvantitativní ověřování. Jak bylo řečeno výše, perspektivě pedagogů na žákovskou participaci dosud nebyla věnována širší pozornost.

## Výběr a popis případu

Pro studii jsem vybrala školu, jejíž ředitel o rozvoj participace dlouhodobě usiluje, a učitelé tak s ní mají poměrně bohaté zkušenosti. Vedle toho, že o parti-

cipaci jako o významné složce vzdělávání hovoří ředitel, najdeme tento důraz také v dokumentech školy,<sup>5</sup> kde je zmíněna důležitost demokratických hodnot, odpovědnosti a spoluúčasti. Je zde uvedeno, že žáci jsou vedeni k vyjádření vlastního názoru, vznášení požadavků a návrhů na jejich řešení i odpovědnosti za určitý prostor, jako je například třída. Formou anket a dotazníků se vyjadřují k otázce vlastního hodnocení školy. 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 třídníckými hodinami. Z dokumentů je patrné, že se škola aktivně zapojuje do řady projektů zaměřených na rozvoj osobnostně-sociální výchovy. Vedle toho byla škola v letech 2010–2013 zapojena do vzdělávacího projektu zaměřeného na rozvoj metodiky pro činnost žákovských parlamentů. Parlament zde však nepředstavuje jedinou formu participace žáků.

Škola sídlí v Moravskoslezském kraji ve městě s téměř 25 000 obyvateli a čtyřmi základními školami. V době výzkumu měla škola téměř 670 žáků, 54 pedagogů a 18 nepedagogických pracovníků.

## Sběr dat

Sběr dat proběhl na jaře a na podzim roku 2015. Hlavním zdrojem byly polostrukturované hloubkové rozhovory, jak je

<sup>5</sup> Školní vzdělávací program s platností od roku 2011 a Výroční zpráva za rok 2013–2014.



Tab. 2. Přehled respondentů

	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	předškolní pedag. 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. a 2. třída	1. stupeň

definují autoři Švaříček a Šedová (2007). Dalším zdrojem byly dokumenty školy. Neproběhlo systematické pozorování, nicméně rozhovory se odehrávaly ve škole, a měla jsem tak příležitost pozorovat prostory školy. Tazatelské schéma rozhovorů jsem připravila v souladu s metodikou dle Kvaleho (1996). Otázky byly seřazeny do skupin podle jednotlivých výzkumných otázek, přičemž některé otázky ve schématu se vztahovaly k víceru výzkumných

otázek. Úvodní otázky byly otevřené, aby respondenti sami vystavěli dimenze svých odpovědí.<sup>6</sup> Návažnými otázkami jsem se doptávala na konkrétní významy jejich promluv. Rozhovory proběhly s deseti pedagogy<sup>7</sup> a trvaly 1–1,5 hodiny. Výběr respondentů probíhal v souladu s pravidlem graduální konstrukce vzorku na základě dohody s ředitelem a koordinátorkou parlamentu, což byly osoby, s nimiž proběhly první rozhovory. Ti doporučili osoby, kte-

<sup>6</sup> V souladu s operacionalizací participace v tomto výzkumu jsem se dotazovala, zda „mají žáci možnost nějak ovlivňovat život ve škole“, a jak se to ve škole děje.

<sup>7</sup> V rámci disertace pracuji se třemi školami. Z kapacitních důvodů jsem počet respondentů na každé škole omezila na deset osob.



ré jsou participaci dětí nakloněny, a které naopak vystupují proti ní. Cílem bylo pokrýt jakési dva extrémní póly pedagogického sboru v náhledu na otázku participace žáků. Všichni respondenti byli požádáni o spolupráci koordinátorkou parlamentu a zástupkyní ředitele v jedné osobě. 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 ve škole nemluvila. Po ukončení analýzy dat jsem každého respondenta požádala o autorizaci uvedených citací jeho přímé řeči. Tabulka 2 nabízí základní přehled respondentů, přičemž uvedená jména jsou smyšlená.

## Analýza dat

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 (tamtéž).

V průběhu analýzy jsem si také dělala poznámky, tzv. memos, odkazující na možné interpretace, které se staly základem pro výslednou zprávu.

## VÝSLEDKY

### 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 *žákovském parlamentu*, kde se každé pondělí před vyučováním scházejí zástupci tříd 3.–9. ročníku, přičemž 1. a 2. stupeň zasedá odděleně. Učitelé žákům vycházejí vstříc, když potřebují s něčím pomoci (v hodině výtvarné výchovy například mohli kreslit plakáty na propagaci jisté parlamentní akce). Do činnosti parlamentu se zapojují nejen volení zástupci tříd, ale i další žáci ve třídách, což učitelka Holcová 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 vloženy 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. 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 popsánými aktivitami, které mohou s žáky v takové hodině dělat. Právě od přípravy učitele na hodinu se podle ředitele odvíjí jejich kvalita: „*Jsou tu učitelé, kteří si opravdu vyberou tu 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 po-

zornost 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 nabízí 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 vy-*



*tvoří 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 je sice 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, způsobí tato snaha negativní zkušenost jak na straně žáků, tak na straně učitele.

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 sami se o této možnosti nezmiňovali vůbec. Uvedené příklady poukazují na to, že vedle poskytnutí příležitosti 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, s jejichž pomocí mohou žáci na životě školy participovat. Každý z nich si ale vybavil jen určité formy, přičemž nejvíce jich jmenoval ředitel. 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, 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 tabulce 1, 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 pro 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 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.

### **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.“ Paní 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. 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.

Řada respondentů dále ocenila schopnost dětí naplánovat a zorganizovat nějakou akci, což jsou dovednosti, které děti participací trénují. Slovy paní učitelky Jandové: „Vidím na těch akcích, co dělají, že jsou připraveni. A těch akcí tady probíhá během toho roku opravdu, opravdu hodně.“ Paní učitelka Holzová si také 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.“ Paní 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 vyloženy třeba jedničkáři, ale, ale naopak nějací trojkaři a tak, a tam mají šanci se projevit, což je strašně fajn.*“

Abý 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.*“ Paní 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 napíšu 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 showíaví, pokud v dané aktivitě vidí smysl pro rozvoj žáka.



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 ledačos 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 tato činnost nějakým způsobem narušuje jejich práci (děti odejdou z hodiny, nedoženou si látku z předchozí hodiny). 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. V další výzkumné otázce se podíváme, zda jsou pro formování názorů učitelů důležité ještě jiné faktory.

### **Co podle učitelů formovalo jejich postoj k participaci žáků?**

V předchozí výzkumné otázce jsme viděli, že důležitým faktorem, který ovlivňuje

je 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 došavdní osobní zkušenosti učitele s participací. V tomto kontextu mě zaujala nepříjemná zkušenost paní 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 parlamentáci 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 jim předcházet, nýbrž provést žáky procesem reflexe tak, aby příčinu chyby pojmenovali a uměli jí příště 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 žákovského 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, prostě 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 prostě 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, 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 tom životě k něčemu postavit a udělat a být aktivní tře-*

*ba, zajímat se o něco, jo.*“ 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,<sup>8</sup> 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 způsobem, že prostě člověk mu to udělá, ať on, ať má radost.*“ Pokud si tedy učitel ředitele váží, je ochoten rozvíjet i takové formy práce, které by sám neinicioval.

V rámci této výzkumné otázky se ukázalo, že vedle posouzení vlivu participace na vzdělávání žáků jsou pro utváření jejich názoru na participaci důležité také jejich dosavadní zkušenosti s touto formou práce. Negativním zkušenostem se pravděpodobně nelze úplně vyhnout, nicméně

<sup>8</sup> Jméno ředitele bylo v citaci změněno.



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 ovlivňuje také jejich vztah s vedením školy. Učitel nemusí být pro participaci nadšen, ale pokud mezi ním a ředitelem panuje vzájemný respekt, má vyšší ochotu tuto formu práce s dětmi zkoušet.

## ZÁVĚR A DISKUSE

Článek se zaměřuje na to, jak mohou učitelé základní školy vnímat participaci žáků a co dle jejich zkušeností bylo pro formování jejich názoru významné. Na základě výpovědí pedagogů a ředitele pak nastiňuje strategie, které může vedení školy využít k tomu, aby eliminovalo negativní zkušenosti, které pedagogové mohou při zavádění participace zakoušet, a případně posílilo jejich motivaci k rozvíjení tohoto přístupu.

V rozhovorech s pedagogy bylo zajímavé už to, jak participaci popisovali. Přestože jsou všichni s tímto konceptem ve své škole obeznámeni, při bližším pohledu je patrné, že pro každého představuje něco trochu jiného. Zdá se tak, že každý z nich registruje spíše určitý výsek této činnosti a komplexněji o ní přemýšlejí zejména ředitel a jeho zástupkyně a koordinátorka parlamentu u jedné osobě. Ta-

kový stav je přirozený vzhledem k tomu, že každodenní práce pedagogů spočívá zejména ve výuce jejich předmětů, kdežto vedení školy přemýšlí o škole jako celku. Učitelé mohou svou aktivitou zavádění participace významně podpořit, nebo mu naopak bránit, avšak nejsou odpovědní za celkový proces zavádění participace. To koresponduje se závěry Braggové (2007), podle které participace ve škole nevznikne formou nestrukturovaného procesu. Aby se rozvíjela úspěšně, je podle této autorky třeba extenzivní facilitace. Zdá se, že škola s vedením, které zavádění participace systematicky promýšlí, vyhledává nové formy participace a formou debat a školení s nimi seznamuje pedagogy, má v tomto ohledu nakročeno správným směrem.

Respondenti ve zkoumané škole mají k participaci převážně pozitivní postoj. Přesto ji někdy svým vystupováním blokují. Například tím, že ji realizují jen formálně, nebo děti od aktivity odrazují (učitel nápad žáka zavrhl, protože jej vnímal jako zbytečný). Na participaci přitom učitelé nejčastěji oceňovali právě to, že vede děti k aktivitě, neboť pasivita současných dětí je podle nich ve srovnání s předchozími generacemi výrazná. Podle ředitele proto žáky od aktivity neodrazují záměrně, jejich motivací pro takové chování je podle něj dětem pomoci. Z nějakého důvodu však učitelé nevyužívají dostupné postupy, s jejichž pomocí mohou žáka přivést k tomu, aby sám pojmenoval slabá místa svého nápadu a navrhl lepší řešení. Podle koordinátorky parlamentu přitom není třeba nějak chystat a vymýšlet situace uměle, stačí vhodně reagovat v rámci každodenní ko-



munikace s dětmi. Fakt, že učitel převezme iniciativu za žáka, místo aby podpořil jeho vlastní invenci, je s největší pravděpodobností způsoben nedostatkem erudice a zkušeností s touto formou práce.

Přes převládající pozitivní náhled na participaci si učitelé někdy na aktivitu žáků stěžují. Podle Rudducka (2007) jsou příčinou kritiky participace ze strany pedagogů možné obavy spojené s tím, co žáci o učitelích říkají. Takové obavy jsem mezi respondenty nezaznamenala. Příčinou může být, že participace už zde delší dobu probíhá a učitelé nabyli zkušenost, že se v tomto směru není čeho obávat. Jedním ze dvou důvodů kritiky participace na této škole je to, že aktivity dětí nějakým způsobem pedagogu ruší v jejich práci (například když žáci chybí ve výuce). Jednoznačně v tomto ohledu napomohlo, že vedení školy reagovalo na stížnosti pedagogů pozitivně a podmínky pro jednotlivé formy participace upravilo tak, aby byly pro učitele co nejméně rušivé (například zasedání parlamentu probíhá mimo výuku).

Celkově se ale v tomto ohledu jedná o poměrně paradoxní situaci. Většina respondentů hovořila o tom, že hlavní motivací pro jejich práci je umožnit žákům rozvíjet se a nabývat lásku k učení. Řada studií o participaci přitom prokázala, že kvalitně realizovaná participace vede ke zlepšení v učení i dalších oblastech rozvoje žáka (Mager & Nowak, 2012). Vzdělávací cíle pedagogů se tedy do velké míry shodují s tím, co sleduje zavádění participace. Přesto učitelům participace vadí zejména tehdy, když kvůli ní nemohou v hodinách

naplňovat své vzdělávací cíle. Z rozhovorů ovšem vyplynulo, že učitelé, kteří jsou o shodě vzdělávacích cílů přesvědčeni, jsou vůči rušivým elementům participace shovívavější. A naopak kritičtěji vystupují pedagogové, kteří participaci vnímají jen jako určitý doplněk výchovy bez hlubšího pedagogického přesahu.

Rudduck (2007) poukázal na to, že učitelé jsou zahlceni množstvím inovací a vzrůstající byrokracií a zavádění participace je některými vnímáno jako další inovace. V prostředí, kde jsou na pedagogy neustále kladeny nové a nové požadavky je zcela pochopitelné, že pedagog musí selektovat, které do své práce začlení, a které nikoli. Kritériem, podle kterého se rozhoduje, je s největší pravděpodobností to, zda má daná inovace v jeho očích smysl. Je tedy nasnadě, že pedagog, který vidí participaci jako přínosnou, překoná určité nepřijemnosti snáze než pedagog, který v tomto přístupu velký smysl nevidí. V této situaci by tedy mohlo pomoci, kdyby učitelé získávali dostatek informací o tom, k čemu participace žáky vede, a mohli se o tom ve své škole sami přesvědčit. Nicméně respondenty popisovaný tlak společnosti na to, že žáci mají mít především dobré akademické výsledky a rozvoj dovedností potřebných pro život je vedlejší, větší otevřenosti pedagogů vůči participaci realizované převážně mimo výuku jednotlivých předmětů nepomáhá. Určitá míra shody všech pracovníků školy na vzdělávacích cílech a cestách, které těchto cílů dosahovat, by mohla zavádění participace podpořit. Zdá se však, že nízká míra shody na cílech vzdělávání představuje obecnější problém





českého školství. Nedávná studie Strakové et al. (2013) o názorech učitelů na potřebu změn ve vzdělávání totiž poukázala na to, že učitelé jsou ve svých postojích nejednotní a je potřebná širší diskuse, která by vedla k nalezení alespoň základních společných východisek.

Druhým faktorem, který může vést ke kritickému náhledu pedagogů na participaci, jsou jejich negativní zkušenosti s aktivitami žáků. Jak se ukázalo, některým nepřijemným zážitkům by bylo možné předejít, kdyby učitelé věděli, co mají od žáků očekávat. Pokud například třídní učitel selhání svých žáků vnímá jako situaci, ke které nemá dojít, má tendenci převzít odpovědnost za ně a chybu sám napravit. Taková situace je nutně nepřijemná. Pokud ale učitel vnímá, že chyba, kterou žáci udělají, je současně příležitostí k učení a on jim může pomoci pojmenovat, co udělají příště jinak, nemusí být jejich selháním nijak rozladěn. Taková situace však vyžaduje, aby učitelé měli ochotu vzdělávat se a hledat nové způsoby, jak nastalé situace řešit, což je i podle Fullana (1993) jednou z podmínek úspěšného zavádění inovací do života školy.

Mitrová (2007) poukázala na to, že pro rozvoj participace je potřebná také ochota učitelů vzdát se části svého vlivu. V rozhovorech na toto téma vůbec nepřišla řeč, jako by pro respondenty nebylo významné. Příčinou může být, že v této škole, stejně jako ve většině českých škol, žáci zasahují jen do určitých oblastí a otázky, které jsou výhradně doménou učitelů (například obsah výuky), neovlivňují vůbec. Zdá se, že omezení oblastí, do kterých

žáci zasahují, může být vhodnou strategií, díky které si učitelé na participaci zvykají postupně. Pokud by žáci měli hned zpočátku zasahovat do všech sfér života školy, mohlo by to vést k větším obavám učitelů i k většímu množství špatných zkušeností plynoucích ze selhání žáků v nějakých důležitých otázkách. Chce-li však škola participaci dále rozvíjet, je evidentně možné postupně uvolňovat mantinely, ve kterých se žáci při zavádění participace pohybují. Ze zahraničí jsou známy příklady toho, kdy se žáci odpovědně zapojují nejen do výběru obsahu a forem výuky (např. Thiessen & Cook-Sather, 2008), ale třeba i do výběru nových pedagogů. Takové povolení hranic mohou iniciovat žáci, ale pravděpodobnost, že se k tomu odhodlají, je poměrně malá. Tento výzkum totiž ukázal, že žáci participují nejvíce tam, kde jim k tomu dospělí poskytnou příležitost. Je tedy na rozhodnutí zaměstnanců školy, zda žáky k zapojení do dalších sfér života školy aktivně přizvou.

Posledním důležitým faktorem při zavádění participace je evidentně také vzájemný respekt mezi učiteli i mezi učiteli a ředitelem. Někteří pedagogové vypověděli, že určité formy participace podporují také proto, že rádi vyjdou vstříc řediteli. Dobrý vztah s ředitelem tedy vede učitele k tomu, že je ochoten podílet se na činnostech, které by ze své vlastní iniciativy nedělal. Jak popsali Fullan a Hargreaves (1991), otevřenost k vzájemné pomoci je nezbytná pro otevírání výzev a jejich úspěšné překonávání. Toto téma souvisí s širší oblastí zkoumání, a sice kulturou školy. Tzv. *kultura spolupráce* podle autorů



Petersona a Brietzkeho (1994) podporuje vznik sítí profesionálů, kteří sdílejí problémy, nápady, materiály a řešení a vytvářejí tak prostředí, ve kterém učitelé rozvíjejí odborné vědomosti. Naopak v prostředí s nízkou mírou spolupráce si podle Fullana a Hargreavese (1991) učitelé hlídají své know-how, aby z něj někdo netěžil, bojí se obrátit se na kolegy s problémy, pro-

tože mají strach, že by byli vnímáni jako slabí, a stále dokola opakují řešení, která jim v minulosti nefungovala. Tím se ale dostáváme k limitu tohoto článku, který se komplexním tématem kultury školy nezabývá. Protože toto téma je pro zavádění participace do života školy klíčové, zaměřuje se na něj autorka článku ve své disertační práci.

#### LITERATURA

- Adamcová, L. (2002). Žákovská samospráva aneb Nic nového pod sluncem. *Pedagogická orientace*, 3, 76–80.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14(2), 121–134.
- 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 and listening culture in a primary school. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *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]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz>
- 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, 583–586.
- Centrum občanského vzdělávání. (2018). *Metodický portál Výchova k občanství* [online]. Dostupné z [www.vychovakobcanstvi.cz](http://www.vychovakobcanstvi.cz)
- 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.
- Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), 408–434.
- 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), 140–150.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. La Vergne, TN: Simon & Brown.
- Dürr, K. (2005). *The school: A democratic learning community. The all-European study on pupils' participation in school*. Landeszentrale für politische Bildung: Baden-Württemberg.



- Fassinger, P. A. (1996). Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24(1), 25–33.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343–354.
- Froněk, J., Bucvanová, E. & Karafiát, K. (2013). *Žákovský parlament na prvním stupni. Pomocník pro koordinátora parlamentu*. Praha: Gemini.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1–13.
- Fullan, M. G. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 581–584.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for: Working together for your school*. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation.
- Hammersley, M. (1974). The organisation of pupil participation. *Sociological Review*, 22(3), 355–368.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship. Innocenti essay*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hazlbauer, T., Petrovská, K., & Hotový, F. (2012). *Žákovský parlament I. Jak začít s parlamentem, aby brzy neskončil*. Praha: Gemini.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 60(1), 25–41.
- Hulme, M., McKinney, S., Hall, S., & Cross., B. (2011). Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, 14(2), 130–144.
- Jerábek, J., & Tupý, J. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013): úplné znění upraveného RVP ZV*. Dostupné z [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)
- 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(1), 964.
- Knock, G. H. (1970). *Preparing the academic community for new forms of student participation* [online]. Miami University, Oxford, Ohio: American Coll. Personnel Association.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular. Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- 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. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155–172.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 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*, 738–761.
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297–315.
- Peterson, K. D., & Brietzke, R. (1994). *Building collaborative cultures: Seeking ways to reshape urban schools*. *Urban monograph series*. Oak Brook: North Central Regional Educational Lab.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál: Praha.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., & Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educación*, 28(1), 99–129.
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107–111.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Soukup, P. (Ed.). (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Ná-zory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Šedová, K., Sucháček, P., & Majčík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 33–57.



- Šedová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tematická zpráva – Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. (2017). Praha: Česká školní inspekce.
- Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer
- Vidláková, J. (2011). *Hlas žáků jako součást jejich participace na životě školy*. Disertační práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Warren, E. M. (2010). Civil society and democracy. In M. Edwards (Ed.), *The Oxford handbook of civil society* (377–390). Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. 5. vyd. Los Angeles: SAGE.

Mgr. Eliška Urbanová, doktorandka

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Katedra studií občanské společnosti

e-mail: eliska.urbanova.cz@gmail.com

## URBANOVÁ, E. Pupil Participation as Perceived by Teachers. Case study of a school with many years of experience

*Czech curricular documents impose on basic (primary) schools the requirement that they ensure pupil participation. According to studies, participation has a positive effect, but only when it is realised effectively. If it is introduced merely formally and pupils have no real influence on the everyday life of the school, it can have a negative impact. Teachers and their ability to guide pupils to active participation play the key role in ensuring that participation is realised effectively. According to research studies, however, the development of participation may be associated with teachers' fears about loss of authority. The goal of this study is therefore to explore how teacher may perceive participation and what they believe to be formative factors in their position. On the basis of the experiences described by the teachers the article outlines what the school management can do to make sure that teachers do not see participation as an unpleasant duty, because it this kind of perception that leads to the merely formal approach to participation. **Methods:** The research was carried out in the form of the case study of a school that has experience with participation. In-depth interviews were conducted with ten teachers and documents were studied. **Results:** The predominant attitude among the teachers is positive: they value the influence that participation has on children. Despite this, they sometimes complain about pupils' activities, and there are two main reasons for complaint. First, these activities sometimes disrupt teachers' work, and second, some teachers had had some unpleasant experiences with participation. **Conclusions:** Mutual*



*respect between teachers and the school director helps in tackling these discordances. The finding of agreement on the goals of education also emerged as important. What is crucial, however, is to provide teachers with enough information on what they can expect from pupils and how they can encourage their activity in such a way that they feel comfortable in situations where the pupils are active, and do not put pupils off such activities.*

**Keywords:** *pupil participation, education for citizenship, civic education, democracy in the school, teachers' attitudes to pupil participation, school reform, innovation in education.*