

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Respektující přístup učitelů k žákům ve škole
Respectful attitude of teachers towards pupils in school

Ráchel Mazúchová

Školitelka: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *Respektující přístup učitelů k žákům ve škole* vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 9. 2024

.....

Podpis

Ráda bych na tomto místě upřímně a srdečně poděkovala své školitelce Janě Strakové za její odborné vedení, zájem a podporu. Děkuji za všechnen ten čas, který mi věnovala, za nezměrnou trpělivost, za cenné rady a připomínky ke všem fázím a verzím této práce. Jsem také vděčná všem účastníkům výzkumu za jejich čas, projevenou důvěru a ochotu účastnit se výzkumu. A děkuji se srdce svým nejbližším – Braňovi, Rebece, Sáře a Samovi, bez jejich podpory a pomoci bych tuto práci nenapsala.

ABSTRAKT

Předkládaná disertační práce se zabývá základním žádoucím aspektem mezilidských vztahů ve škole – respektem. V teoretické části je popisována trnitá cesta hledání (a nalezení) odborného teoretického konceptu, ze kterého bylo možno vycházet a na kterém bylo možno stavět vlastní výzkum, dále je zde mapováno jemné předitivo vztahů mezi dalšími tématy a oblastmi, jež s fenoménem respektu ve škole souvisí. Empirická část cílí na popis, analýzu a porovnání rozdílných způsobů přístupu učitelů k žákům v české základní škole z hlediska respektu. Výzkumným designem je vícepřípadová studie dvou škol: běžné základní školy a základní školy, jež se snaží pracovat s dětmi na bázi principu svobodných škol. Pomocí zjištění z etnografického výzkumu zaměřeného na projevy ne/respektu pedagogů k žákům ve škole bylo mým cílem zjistit, jaké formy přístupu k žákům v konkrétní škole převládají – a které by tak mohly být považovány za charakteristické pro specifický kontext dané školy. V intencích tohoto výzkumu byly hledány zmínky o respektu k žákům v oficiálních dokumentech jednotlivých škol, byly realizovány rozhovory s učiteli i žáky a byla prováděna pozorování komunikace učitel – žák. Z hlediska respektujícího přístupu k žákům byly mezi školami shledány poměrně značné rozdíly, a to především v odlišné míře a podpoře žákové autonomie, v míře ponechání odpovědnosti za vlastní činy na žácích a v recipročním chování učitelů k žákům. V závěru práce byl dán prostor úvahám, zda by respektující přístup mohl být klíčem k východisku ze současných výchovných selhání společnosti, rodiny i školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

respekt; autonomie; odpovědnost; reciprocita; základní škola; vícepřípadová studie

ABSTRACT

The presented dissertation deals with a fundamental desirable aspect of interpersonal relationships in schools – respect. The theoretical part describes the challenging path of searching for (and finding) a specialized theoretical concept that could serve as a basis for the research and on which to build the study. Additionally, it maps the intricate network of relationships among other topics and areas related to the phenomenon of respect in schools. The empirical part aims to describe, analyse, and compare different approaches of teachers to students in Czech primary schools in terms of respect. The research design involves a multi-case study of two types of schools: regular primary schools and schools attempting to work with children based on the principles of free schools. Using findings from ethnographic research focused on manifestations of respect or lack thereof by educators towards students in schools, my goal was to determine the prevalent forms of approaching students in a specific school and identify those that could be considered characteristic for the school's specific context. In the pursuit of this research, references to respect towards students in official documents of individual schools were sought, interviews were conducted with teachers and students, and observations of teacher-student communication were carried out. In terms of a respectful approach to students, considerable differences were found between schools, primarily in the degree of autonomy granted to students and support for it, the extent to which responsibility for their actions is placed on students, and the reciprocal behaviour of teachers towards students. In the conclusion of the work, space was given to reflections on whether a respectful approach could be a key to addressing the current educational failures in society, family, and school.

KEYWORDS

respect; autonomy; responsibility; reciprocity; primary school; multi-case study

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	14
1 Respekt – vymezení pojmu.....	14
1.1 Hledání teoretického rámce pro potřeby výzkumu.....	16
1.1.1 Školní klima.....	17
1.1.2 Respektovat a být respektován	19
1.1.3 Pedagogická interakce	20
1.1.4 Komunikace.....	24
1.1.5 Moc v pedagogické komunikaci.....	27
1.1.6 Výchovné styly	31
1.2 Odmítnutá teoretická základna pro výzkum – shrnutí.....	33
1.3 Teoretická základna pro výzkum respektu ve škole – O’Grady, 2015.....	35
1.3.1 Autonomie	37
1.3.2 Odpovědnost.....	38
1.3.3 Reciprocita.....	38
1.4 Shrnutí.....	39
2 Respekt v algoritmu školního vzdělávání.....	40
2.1 Výzkumy respektu (či jeho složek) ve škole	40
2.2 Vztah učitel – žák	42
2.3 Sociální motivace.....	43
2.4 Respekt a well-being.....	44
2.5 Kultura školy	48
2.6 Kurikulum.....	49
2.6.1 Kompetence pro demokratickou kulturu	51
2.6.2 A co na to RVP?	52
2.6.3 Implicitní kurikulum.....	54

2.7 Shrnutí	57
3 Svoboda ve vzdělávání	59
3.1 Výchova a/nebo manipulace.....	59
3.2 Alternativa?	61
3.3 Svobodné školy	63
3.3.1 Summerhill School, Sudbery Valley School	65
3.3.2 Poptávka po respektu.....	67
3.4 Výchova a svoboda – shrnutí	69
Empirická část	70
4 Metodologie.....	70
4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky	70
4.2 Pilotní výzkum.....	70
4.3 Výzkumný design.....	71
4.4 Výzkumný vzorek, volba případů	72
4.5 Metody sběru dat	73
4.5.1 Pozorování.....	73
4.5.2 Dotazování.....	74
4.5.3 Analýza dokumentů školy	75
4.6 Epistemická pozice	75
4.7 Zajištění etiky	77
5 Příběhy škol	78
5.1 „Škola zcela základní“	78
5.1.1 Obecná charakteristika	78
5.1.2 Svoboda pohybu v prostorách k tomu určených zaručena!	79
5.1.3 A proč voni si můžou dělat, co chtějí, a my jsme furt na povel jako náký psi?!	82
5.1.4 Respekt, to jo, ale jak to mám asi udělat? aneb Hele to dáš!	84

5.1.5	Reciproční záležitost aneb Seš první den ve škole nebo co?	85
5.1.6	Nejsou lidi!	87
5.1.7	Shrnutí	89
5.2	„Škola skoro svobodná“	89
5.2.1	Obecná charakteristika.....	89
5.2.2	Tolik svobody, kolik unesou	90
5.2.3	Reciproční záležitost.....	91
5.2.1	Respekt kolem dokola aneb A nenapadá tě, jak to vyřešit, aby byl Matouš spokojenější a vy taky?	97
5.2.2	Autonomie a odpovědnost aneb Definovat kritéria!.....	98
5.2.3	Dřív to tu bylo docela divoký, ale už si to fakt sedlo	102
5.2.4	Dobře si vybrat	107
5.2.5	Shrnutí	109
	Komparace a diskuse	110
	Limity výzkumu	120
	Závěr	121
	Reference	124
	Přílohy	137

Úvod

V roce 2010 jsem nastoupila, poté co jsem si několik let přivydělávala během mateřské dovolené jako lektorka dramaturgie či knižní redaktorka, do zaměstnání jako učitelka základní školy, – a byl to pro mě šok. V naší společnosti došlo během 20 let od pádu železné opony k mnoha změnám, ale když jsem vešla do školy, jako bych se rázem znovu ocitla ve škole sedmdesátých či osmdesátých let minulého století, kdy jsem byla sama žákyní. Ne že by se nezměnilo vůbec nic. Škola působila světlejším, prostornějším dojmem, byla mnohem lépe vybavena, měla jazykovou i počítačovou učebnu. Na první pohled působila rovněž mnohem svobodněji, ideologické nápisy o vedoucí úloze Sovětského svazu a Komunistické strany Československa zmizely z vestibulu i z nástěnek. To, co evokovalo dobu před třiceti lety, bylo ovzduší, klima školy. Především chování učitelů a jejich přístup k dětem se změnily pramálo, duch totality nezmizel. Všemocný, skoro absolutisticky vládnoucí učitel, tedy spíše učitelka, vyjadřující se úsečnými rozkazy, jež nepřipouštějí diskusi či připomínky toho druhého v dialogu, to byl tentýž pedagog, jenž v české běžné základní škole kraloval kdysi, ale i nyní – stále. S dětmi jako by bylo stále jednáno z pozice moci, nadřazenosti, v komunikaci bylo možno pozorovat zřejmou a deklarovanou nerovnost mezi pedagogem na jedné straně a žákem na straně druhé.

Domnívám se, že důvod, pro který mnoho rodičů v České republice dává pro své děti přednost nejružnějším alternativním soukromým školám, je oprávněná obava, že na běžné české veřejné základní škole bude s jejich dětmi (a v případě konfrontace potažmo i s nimi jakožto rodiči) zacházeno ze strany školy, tedy učitelů, již instituci zastupují, s despektem, z pozice neomezené moci. „*Když jsem hledala školu pro své děti, záleželo mi především na její atmosféře. Chtěla jsem, aby učitelé brali děti vážně a respektovali jejich názor,*“ říká matka prvňáčka, jež si školu pro své dítě vybírala velmi pečlivě (z rozhovoru s matkou před budovou zkoumané školy).

Má-li být cílem vzdělávání v následujících letech „základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch celé společnosti“ (Fryč et al., 2020, s. 5), mají-li z dětí vyrůst zodpovědní a kompetentní lidé, kteří se budou umět rozhodovat a řešit problémy současného světa, lidé, kteří se budou chovat demokraticky, je nutné je demokraticky vychovávat a vzdělávat; vychovávat a vzdělávat s respektem a k respektu - k sobě i ostatním. Jsem

přesvědčena, že zásadní změna ve vzdělávání v 21. století není bez posunu směrem k vzájemné respektující komunikaci mezi učitelem a žákem možná, především z tohoto důvodu jsem se pokusila přístup učitele k žákům ve škole podrobit vědeckému zkoumání.

Škola představuje poměrně komplikovaný sociální organismus, kvalitu jejího fungování a potenciál jejího rozvoje ovlivňuje mimo jiné vztahová dimenze všech jejích aktérů (Dvořák et al., 2010). Mezilidské vztahy jsou ve škole nesmírně bohaté; Opić (2016) upozorňuje, že by měly být dokonce jádrem učebních osnov – tedy nikoliv pouze vedlejším prvkem, ale samotným základem vzdělávacího procesu, procesu učení v širším kontextu, neboť „další rozvoj dítěte v akademické oblasti ve smyslu školních výsledků, jeho psychofyzický rozvoj, stabilita a rozvoj sociální kompetencí, tedy kompetencí, které od něho společnost později očekává, závisí na kvalitě těchto vztahů“ (Opić, 2016, s. 19). Vztahová rovina dospělých k dětem ve škole, způsob, kterým se na žáky nahlíží, jak se s nimi jedná a jak se k nim přistupuje, je silně ovlivněn názorem pedagogů, tyto názory povětšinou vytváří jakousi sdílenou normu, kulturu školy.

Ottův slovník naučný opisuje slovo *respekt* jako „ohled, šetrnost, vážnost, uctivost, úcta“, „respektovati“ pak jako „míti ve vážnosti (úctě), šetřiti něčeho“ (Ottův slovník naučný, 1904, s. 590). Můžeme říci, že ve významu a chápání tohoto slova nedošlo za 120 let od vydání slovníku k téměř žádnému výraznějšímu posunu. Respekt je základem prosperující demokracie a civilizovaného světa (Lawrence-Lightfoot, 2012). Ve vědomí společnosti respekt vyžaduje spravedlivost, rovnost práv, pozornost vůči zájmům a přesvědčením, svobodu, respekt vyjadřuje vztah uznání. Potlačením těchto kvalit dochází k porušování respektu. V obecné rovině můžeme říci, že respekt je druh lidského postoje nejen k jiným osobám, ale rovněž k názorům či kulturám; postoj podobný respektu hledá dnes intenzivně lidská společnost také vůči přírodě, planetě. Respekt vybízí k opatrnému šetrnému jednání a zacházení, opakem respektu je pak bezohlednost či pohrdání. Respekt, jakožto jeden z mnoha postojů, který jedinec může mít k druhému člověku či skupině lidí (Wulf et al., 2011), a jeden ze základních aspektů mezilidských vztahů, je důležitou součástí mravnosti. Zahrnuje jisté dobrovolné sebeomezení a toleranci i k názorům a postojům, se kterými nutně nemusíme souhlasit, ale jichž si z principu vážíme a uznáváme jejich cenu.

Předmětem práce je respekt ve škole, tedy respekt projevující se v interakci a komunikaci ve specifickém mezilidském vztahu, vztahu učitel-žák. Shodneme-li se na tom, že respekt je postojem mezi lidmi žádoucím, přejeme-li si, aby se vztahy mezi lidmi projevovaly jako vzájemně respektující, pak prostředí školy nemůže být v tomto ohledu výjimkou. Vztahová

rovina komunikace ve škole, chování a přístup učitele k žákům patří mezi proměnné, které výrazně ovlivňují, jak se žáci ve škole cítí, jak moc je jim tam dobře či nedobře, jejich motivaci k učení a vztah ke vzdělávání obecně. Míra vzájemně prokazovaného respektu hovoří o tom, jaké panují ve škole mezi lidmi vztahy, jaké je tam klima, „jak se tam dýchá“. *Vždycky je to o lidech*, praví lidová moudrost. Jestliže přístup učitele ke studentům vykazuje znaky respektu, což je zpravidla běžně rozpoznatelné z komunikace a dialogu učitele se žákem během několika okamžiků, pak cítíme, že věci jsou tak, jak mají být, že je vše v pořádku. Jak to v tomto ohledu vypadá s respektem v české škole, přistupují učitelé ke svým k žákům s respektem? A jak se respekt ve škole projevuje? Na tyto otázky jsem se snažila odpovědět.

V předkládané práci¹ popisuji poměrně zdlouhavou a mnoha slepými odbočkami lemovanou cestu k teorii, tedy k teoretickým východiskům, ze kterých bylo možno vycházet při výzkumu respektu ve škole. Zmiňuji teoretický koncept, který byl nalezen, ze kterého bylo možno těžit a na který bylo možno navázat. Další část práce se věnuje zahraničním výzkumům, které byly na poli respektu ve škole realizovány a ze kterých vyplývá, že kontext, do kterého respekt učitele k žákům ve škole zasahuje a do kterého promlouvá, je mnohem širší, než se na první pohled může zdát. Tímto kontextem se práce rovněž zabývá, uvádím zde, s jakými fenomény a oblastmi života školy téma respektu souvisí, jak se jich dotýká, co ovlivňuje, se kterými dalšími významnými tématy se propojuje. Následuje popis vlastního výzkumu. V empirické studii se zaměřuji na projevy respektu pedagogů k žákům na základní škole. Výzkumným designem je vícepřípadová studie dvou škol; běžné základní školy a základní školy, jež se snaží pracovat s dětmi na bázi principu svobodných škol. Jako strategie zkoumání byla použita etnografie. Výzkum směřoval k tomu zjistit, jaké formy přístupu, chování a komunikace pedagogů k žákům v konkrétní škole převládají a které by tak mohly být považovány za charakteristické pro specifický kontext dané školy. Na základě pozorování, rozhovorů s učiteli i žáky a studia dokumentů jednotlivých škol byly z hlediska respektujícího přístupu k žákům shledány mezi zkoumanými školami značné rozdíly. Zatímco ve škole založené na principech svobodného vzdělávání byl respekt k žákům opakovaně pozorován a reflektován učiteli i žáky, v běžné základní škole se jevila míra respektu prokazovaného žákům učiteli jako minimální, až nulová. Výzkum však rovněž doplňkově reflektuje posun v podpoře a vnímání respektu v obou školách, ke kterému

¹ Některé části této disertační práce byly již dříve publikovány ve formě článku v odborném časopise (*Studia paedagogica*, 2023, s. 61-81). Text disertace byl dále rozpracován a rozšířen.

v průběhu více než pětiletého zkoumání došlo. V závěru práce bylo dovoleno dát prostor úvahám o žádoucí, byť velmi pracné cestě k respektu ve výchově.

Teoretická část

V teoretické části jsem se nejprve pokusila nahlédnout respekt jako obecný pojem a dále specifikovat respekt vychovatele k vychovávanému ve výchovném procesu. Text seznamuje čtenáře se zdlouhavou cestou k nalezení relevantní teorie, která by vysvětlila, co to respektující přístup vlastně je, jak vypadá, podle čeho se pozná, jak se liší od nerespektujícího, a která by tedy mohla být oporou pro vědecké zkoumání fenoménu. Následuje část, která popisuje kýženou nalezenou teoretickou základnu, ze které jsem mohla pro účely svého vlastního výzkumného šetření vycházet a kterou bylo možno použít. Dále jsou uváděny výzkumy respektu ve škole, jež posloužily k rozšíření povědomí o tom, s jakými dalšími oblastmi a tématy respekt ve škole souvisí a které ovlivňuje. Těmto oblastem a tématům se zde v teoretické části rovněž věnuji, konstatuji, že jsou nedílnými součástmi kontextu respektujícího přístupu – pokouším se osvětlit, jak do tohoto kontextu zapadají, a zamýšlím se nad důležitostí respektu pro svobodu a demokracii ve vzdělávání.

1 Respekt – vymezení pojmu

Respekt je široce používaným termínem, jenž může být v různých kontextech vnímán odlišně. Na obecné úrovni můžeme vycházet z předpokladu, že respekt k někomu vždy zahrnuje ochotu projevit vůči němu určitý druh ohleduplnosti (Respect Research Group, 2010). Člověk, který respektuje, věnuje pozornost svému protějšku. Latinské slovo *respicere*, z něhož etymologicky pochází *respekt* a *respektovat*, znamená „ohlížet se“, „znovu se podívat“², v širším smyslu tedy „uvažovat“, „věnovat pozornost“. Ohlédneme se, abychom zjistili, jak mohou být druzí ovlivněni naším jednáním a zároveň jak oni mohou ovlivnit to naše, bereme je do úvahy (Simon, 2007) jako „něco, s čím je třeba počítat“ (Darwall, 1977, s. 40). Respekt je morálním postojem, který je obvykle adresován osobám na základě toho, že jsou osobami (Bagnoli, 2007), ten, kdo respektuje, jedná tak, aby druhá osoba cítila, že je uznávána její důležitost či hodnota.

Pod pojmem respekt se skrývá široké a náročné téma (Goodman, 2009), zároveň je respekt vyzdvihován jako základní ctnost, která je jádrem společenských a etických norem. Lawrence-Lightfoot (2000, 2012) popisuje respekt jako nejvlivnější, nejmocnější složku, jež podporuje vztahy a vytváří spravedlivou společnost. Respekt nebo úcta k někomu často

² Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník*. LEDA, s. 592.

znamenaají pro různé lidi různé věci, nezřídka i pro jednoho a toho samého člověka může mít respekt odlišný význam v závislosti na kontextu. Simon (2007) upozorňuje, že pokud rodiče a učitelé vyžadují respekt od svých dětí nebo žáků, obvykle to znamená, že na nich vyžadují poslušnost. Naopak pokud děti nebo žáci požadují respekt od rodičů či učitelů, chtějí, aby tito omezili své požadavky na ně a zajistili jim prostor či svobodu k svému vlastnímu rozvoji jakožto autonomních bytostí.

Respekt má svoji sociální složku, reciproční rozměr, tedy jak se člověk dívá na ostatní a zároveň jak je sám vnímán druhými. Je možno jej definovat jako otevřenost vůči druhým, úctu k jejich slušnosti a míře různorodosti (Hoban, 1977), jedná se o sociální konstrukt, na němž je závislá mezilidská interakce (O'Grady, 2015). Způsob vnímání, chápání a porozumění osobě, kterou člověk respektuje, lze popsat jako způsob naslouchání (Dillon, 2003). Věnovat pozornost druhému člověku znamená uznat jeho důležitost a hodnotu, znamená to aktivně s ním jednat, abychom poznali, jaký *skutečně* je, tj. pochopit ho z jeho referenčního hlediska. Cílem respektu je tedy adekvátní hodnocení druhého. To zahrnuje vědomé vnímání přítomnosti druhé osoby ve vlastním prostředí, rozpoznání její role v daném situačním kontextu a přiměřené hodnocení vzájemného vztahu (Respect Research Group, 2010). Respektovat znamená prokazovat někomu nebo něčemu úctu (Darwall, 2004).

Osoba, která respektuje, jedná tak, aby druhá osoba cítila, že je uznávána její důležitost či hodnota. Osoba, již je projevován respekt, je vnímána jako osoba, jež má hodnotu a jež je oceňována (White-McMahon & Baker, 2016). Podle Spence, Ellemers & Doosje (2005) je respektem ocenění druhé osoby, které je sdělováno prostřednictvím vlastního chování. Projekcí subjektu na jeho protějšek vzniká v něm prostřednictvím rezonance pocit, že je hodnotný takový, jaký je. Ve světle výše uvedeného lze tedy respekt chápat jako proces poznávání, jehož cílem je uznat a sdělit hodnotu a význam druhého člověka. Respekt jako reakce úcty ke druhé osobě zahrnuje postoj úcty k druhé osobě a jednání na základě tohoto postoje. K tomu nemusíme mít nutně někoho, koho respektujeme, osobně rádi nebo s ním souhlasit (Simon, Lücken & Stürmer, 2006).

Ve filozofii se pod pojmem respekt k osobám zpravidla rozumí úcta, která patří z morálního hlediska všem osobám právě proto, že jsou osobami – bez ohledu na jejich společenské postavení, individuální vlastnosti, úspěchy či morální zásluhy. Jde o to, že osoby jako takové mají zvláštní morální status, na jehož základě máme kategorickou povinnost brát na ně ohled a zacházet s nimi způsobem, který je omezen určitými nedotknutelnými hranicemi (Dillon, 2003). Kant říká: „Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého

druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek“ (Kant, 1990, s. 91). Je nutno umožnit člověku, aby jednal jako svobodná bytost; pokud bychom druhého člověka použili jako prostředku k nějakému cíli, upřeli bychom mu právo být svobodnou racionální bytostí, která je zodpovědná za své činy.

Ten, kdo respektuje, vidí v druhém člověku důvod, který ospravedlňuje respekt sám o sobě. Ten, kdo je respektován, má z pohledu toho, kdo ho respektuje, určité rysy nebo vlastnosti, které opravňují k pozornosti a uctivé reakci. Druhá osoba dává člověku takřkajíc *dobrý důvod* k tomu, aby ji respektoval, a tím uznal, že má oprávněný nárok na naši pozornost a ocenění. Tento důvod je zásadní povahy v tom smyslu, že jeho význam a váha nezávisí na našich vlastních zájmech, cílech nebo potřebách. Přímou určuje naši vůli, aniž by byla ovlivněna našimi sklony (Rawls, 1999). Respektující reakce je dobrovolná, považovali bychom však za nesprávné jednat v rozporu s tímto důvodem a z něj vyplývající logikou (srov. Birch, 1993; Sennett, 2002). Tímto způsobem respekt splňuje onen kantovský požadavek kategorického imperativu vidět druhého především jako cíl sám o sobě, a ne pouze jako prostředek. Pokud se někdo chová s respektem k druhé osobě jen kvůli užitečnosti druhé osoby pro dosažení vlastních cílů nebo uspokojení vlastních potřeb, nelze v souladu s tím mluvit o respektu. Základem respektující reakce je však vždy aktivní, na pozornosti založený proces poznávání (srov. Dillon, 2003).

V následující části popisují cestu hledání teoretického rámce pro výzkum respektujícího přístupu učitele ve škole.

1.1 Hledání teoretického rámce pro potřeby výzkumu

Nejproblematictější částí při psaní práce se ukazovalo tápání ve snaze najít relevantní teorii, o kterou by bylo možno se opřít a ze které by bylo možno při výzkumu respektu ve škole vycházet. V úplném úvodu, hned na začátku jsem tu narazila na komplikaci, která mě zaměstnala na několik let. Neboť co to vlastně je respektující přístup, respektující komunikace? Každý z nás pozná, kdy je s ním jednáno s respektem a úctou, a obráceně – kdy se v dialogu necítíme úplně svobodně, když se partner v dialogu nechová partnersky a jedná s námi z pozice moci a nadřazenosti. Chtěla-li jsem však respektující komunikaci podrobit vědeckému zkoumání, pak bylo nutno především zjistit, jak vypadá, jaké má znaky a jak se liší od komunikace nerespektující.

Príslušnou vědeckou teorii nebylo lehké najít. Následující text chronologicky popisuje, jak bylo o tématu od samého počátku uvažováno, jaké teorie byly především brány v potaz, a

shrnuje pro uvažování nejvýznačnější teoretické opory, kterými jsem se při hledání teoretického rámce zabývala, případně uvádí, jakou měrou byly shledány pro výzkum relevantními.

V rámci realizace pilotního výzkumu, jenž předcházel výzkumu samotnému, jsem navštívila různé školy. Kromě běžných veřejných základních škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu i mnohé alternativní, které mi byly doporučeny jako takové, kde se o respektující přístup k vychovávaným vychovatelé nejen intuitivně snaží, ale mají jej povětšinou zakotven jakožto důležitou položku v zásadách a hodnotách, na kterých je založena deklarovaná filozofie školy. Během prováděného pozorování bylo zjevně patrné, že to, zda při vzájemné komunikaci učitel-žák ve škole převládá respektující přístup, je možno poznat téměř okamžitě po vstupu do budovy. Každý učitel má jistě svůj individuální styl, ve škole však bylo možno pozorovat určitou sdílenou komunikační normu. Jiné ovzduší bylo možno vnímat v navštívených běžných veřejných základních školách, pocitově diametrálně odlišné v různých typech navštívených alternativních soukromých škol. Pilotní výzkum založený na pozorování mě takto dovedl k úvahám, zda (ne)respektující přístup k žákům ve škole nesouvisí s klimatem školy, a prostudovala jsem z tohoto důvodu teoretické i empirické práce zabývající se klimatem školy a školní třídy.

1.1.1 Školní klima

Přestože důležitost klimatu školy byla rozpoznána před více jak 100 lety, co se týče popisu, charakteristiky, definice školního klimatu a parametrů, jimiž je možno ho měřit, nepanuje v odborné veřejnosti dosud shoda. Podle některých badatelů je školní klima konceptem sdílených přesvědčení, hodnot a přístupů, které se projevují v interakcích mezi studenty a dospělými a které ustavují parametry chování a norem, jež jsou ve škole akceptovatelné. Thapa et al. (2013) se ve své přehledové studii zabývá pěti základními oblastmi, tzv. dimenzemi školního klimatu: 1) bezpečností – tedy pravidly a normami, fyzickou bezpečností i sociálně-emočním bezpečím; 2) vztahy – respektem k rozmanitosti, rasovou a etnickou příslušností žáků, jejich sociálními a kulturními vazbami, integrací žáků, jejich sociální a kulturní podporou, jejich vnímáním školního klimatu); 3) vyučováním a učením – sociálním, emocionálním, etickým a občanským učením, podporou (akademického) vzdělávání, podporou profesních vztahů; 4) prostředím instituce – materiálním zabezpečením, vybavením školy; 5) procesem zlepšování školy. Thapa et al. (2013) však jedním dechem dodává, že dosud nepanuje shoda na tom, které dimenze jsou pro měření kvality školního klimatu zásadní. Některé popisy školního klimatu jsou více abstraktní, Freiberg & Stein (1999) definují

školní klima jako „srdce a duše školy“, „něco jako esence školy“ (s. 11). Wang & Degol (2016) zdůrazňují, že definice školního klimatu sice může být užší či širší, parametry měření však vždy musí vést k lepšímu porozumění toho, jaké dopady má školní klima na rozvoj studentů.

Grecmanová (2008) definuje klima jako psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev, délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Encyklopedie pedagogiky (Průcha, 2009) označuje psychosociální klima školy za významný fenomén, který v různé míře ovlivňuje všechny účastníky dění ve škole. V této souvislosti je možno hovořit o spokojenosti těchto účastníků se školou, o spravedlivém přístupu a vstřícnosti pedagogů, či o rivalitě mezi spolužáky, autoritativním vedení nebo o školním prostředí odtrženém od života. Konstatuje, že obsah pojmu je složitý a někdy je spojován s „životem, étosem, duchem nebo kulturou školy“ (Průcha, 2009, s. 292). Klima školy má vliv na to, zda bude respekt ve vztazích uplatňován či nikoliv, a jedná se o obousměrný proces, ne/respektem je zároveň školní klima ovlivňováno. Podle Kyriacou (2012) vytvoření kladného klimatu závisí na tom, jaké vztahy učitel se svými žáky naváže, a žáci se budou s největší pravděpodobností lépe učit ve škole, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě.

LaRusso et al. (2007) identifikovali v rámci svého výzkumu mechanismy pro budování pozitivního – respektujícího – školního klimatu poukázáním na konkrétní chování učitelů vůči žákům. Podle tohoto výzkumného šetření učitelé přispívají k budování respektujícího školního klimatu, pokud žákům poskytují podporu, váží si jejich názorů, oceňují jejich pohled na věc a svým jednáním rovněž dokazují, že umí ve škole řešit problémy (LaRusso et al., 2007). Takové klima podporuje ve škole zdravé normy chování. Studenti, kteří cítí respekt ze strany učitelů, vnímají svou školu jako školu s respektujícím klimatem.

V české pedagogice se problémem psychosociálního klimatu školní třídy, příp. škol zabývaly výzkumy zkoumající komunikační a vztahové nastavení prostředí třídy a školy (Lašek, 1994; Mareš, 1998). Tyto výzkumy předpokládají, že právě klima ovlivňuje jednání aktérů, kteří se v něm pohybují. Pod vedením H. Grecmanové (Grecmanová et al., 2012) byl revizován evaluační nástroj Klima školy. Klima je zde popsáno jako „subjektivně zbarvená metafora, která se pokouší postihnout individuální prožitek i sociální zkušenost s konkrétní školou“ (Grecmanová et al., 2012, s. 6). Grecmanová et al. (2012) shrnuje, že většina současných přístupů chápe klima školy jako relativně stálé postupy vnímání, prožívání,

hodnocení a reagování všech osob, které se účastní dění v konkrétní škole, na interakce a děje, které se ve škole odehrávají. Revidovaný evaluační nástroj v podobě tří dotazníků vychází z jejích výzkumů (Grecmanová, 2008) a z teorií, které významné individuální zkušenosti s konkrétní školou dělí do čtyř oblastí: kultury (například hodnotový systém školy, kurikulum), sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin), personálního složení (charakteristiky a kompetence osob) a ekologických aspektů (materiální vybavení, estetické a architektonické uspořádání). Nástroj člení klima do oblastí empiricky – faktorováním odpovědí respondentů s přihlédnutím k teoretickým východiskům. Ti, kteří odpovídají, tedy učitelé, žáci a rodiče, školu vnímají a hodnotí jednodušším způsobem, který je popisován v manuálu jako empiricky odvozené škály. Grecmanová et al. (2012) popisuje, že každá skupina respondentů vnímá klima jako směs hodnocení různých stránek školy. Pro každou skupinu – učitelů, žáků a rodičů – nástroj poskytuje škálu celkového hodnocení, které je souhrnem odpovědí na většinu otázek položených v dotazníku, ale navíc je pro jednotlivé skupiny hodnotitelů připraveno i hodnocení dílčích stránek klimatu. Použití tohoto evaluačního nástroje v podobě dotazníků zaměřených na klima školy pro učitele, žáky a rodiče doporučují autoři pro rychlé zjištění (screening) klimatu školy, upozorňují však, že tento nástroj není vhodný pro zjišťování drobných rozdílů vnímaných dotazovanými v konkrétních aspektech života ve škole. Pro výzkum respektujícího přístupu učitele ve škole se tento nástroj tedy neukázal být vhodným ani jako inspirační vzor.

V odborné literatuře zahraniční je školní klima děleno ve čtyř kategorií. Ať už je však nahlíženo jako klima akademické, komunitní, klima bezpečí či jako prostředí instituce, vždy je zkoumáno v souvislosti s dopady na kognitivní, behaviorální a psychologický vývoj studentů. Linka uvažování a braní do úvahy těchto konsekvencí mě vedla k myšlence, zda by nemohly být, pokud ne přímo východiskem, pak alespoň inspirací pro disertační práci studie a výzkum souvislosti mezi akademickým optimismem a úspěchy studentů. Určitý čas byl věnován literatuře zabývající se tímto tématem (Hoy 2012; Boonen et al. 2014). Tento myšlenkový konstrukt však, místo aby pole zkoumání alespoň částečně zužoval a konkretizoval, naopak jej neúměrně rozšiřoval. Studovaná oblast neposkytovala odpověď na základní otázku, jak se respekt ve škole projevuje a jakým způsobem ve škole funguje.

1.1.2 Respektovat a být respektován

Tématem práce je respektující přístup učitele k žákům v české škole, zdálo se tedy dále zpočátku zřejmým, že bude možno vycházet z práce Kopřivy et al. (2008). Autoři popisují

partnerský versus mocenský přístup ve výchově a vztazích, kdy partnerský přístup k dětem vyjadřuje myšlenku rovnocennosti vztahu a myšlenku spolupráce. Uvádějí, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, nelze vystačit s autoritativním přístupem, který jde přímo proti těmto hodnotám – jak ve vztazích dospělých mezi sebou, tak i ve vztazích dospělých a dětí –, že tedy nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Konstatují, že k porozumění podstatě partnerského přístupu a přesvědčení o jeho nezbytnosti často vychovatelům ve výchově chybí především dovednosti, kterými jej lze uvést do praxe každodenního života. Klíč ke změně pak vidí ve změně návyků, které se týkají myšlení a chování – uvědomují si, že to není snadné – a přicházejí s myšlenkou, že mnohem snadnější je naučit se zařazovat do slovníku vychovatele věty, kterými se lze hlásit k myšlence partnerského přístupu k dětem. Tato změna v komunikaci však nemůže spočívat pouze v obsahu vět, které říkáme, za stejně důležitá považují také takzvaná skrytá poselství – nevyřčená sdělení, která vypovídají o tom, co si lidé o sobě navzájem myslí, a především jaký k sobě mají vztah. Skrytá poselství lze vnímat nejen ze slov, ale také z mimoslovních projevů (tón hlasu, mimiky) a celkového chování. Kopřiva et al. (2008) uvádí ve své publikaci *Respektovat a být respektován* přehled neefektivních způsobů komunikace vzhledem k formě i obsahu, a zároveň ukazují, co konkrétně se skrývá pod pojmem efektivní způsob komunikace – popisují, a to velmi podrobně, jak vypadají efektivní komunikační dovednosti a postupy. Bylo však třeba najít teorii, o níž by bylo možno výzkum opřít, na vědeckém základě. Bylo tedy nutno hledat dál.

1.1.3 Pedagogická interakce

Vycházela jsem z premisy, že respekt se projevuje v interakci jednoho člověka s druhým, věnovala jsem tedy určitý čas studiu textů, jež se zabývají sociální interakcí. Sociální interakcí je označován proces, který spočívá ve vzájemném působení jedince nebo skupiny na jiného jedince nebo skupinu. Zúžený význam slova na školní prostředí definuje interakci jako způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede a řídí v průběhu učebního procesu (Gillernová & Krejčová, 2011). Specifický typ vztahu mezi jedinci, kteří vstupují do interakce v pedagogickém procesu, je označován jako pedagogická interakce. Vzhledem k tomu, že mě především zajímaly projevy respektu v pedagogické interakci, prostudovala jsem tuto oblast.

Průcha (2015) hovoří o pedagogické interakci jako o relativně samostatné, přitom interdisciplinární oblasti výzkumu, která vysvětluje a popisuje komunikaci účastníků edukačních

procesů. Základním specifikem pedagogické interakce je skutečnost, že jde o interakci dvou nebo více subjektů, jež se v případě vychovatele a vychovávaného liší v tomto procesu svojí rolí. Vychovatel je zpravidla formálně nadřazeným partnerem této interakce, jehož cílem je dosáhnout stavu, kdy je ovlivněna a měněna psychická struktura osobnosti vychovávaného (Pelikán, 1995). Učitelovo nadřazené postavení a pocit dominance však může vést až k podcenění empatie a k čistě autoritářskému jednání, což samozřejmě není žádoucí. Taková výchova může vést dítě k naprosté závislosti na rozhodnutí jiných. Pelikán (1995) mluví o *naučené bezmocnosti* – neschopnosti samostatného jednání, a zdůrazňuje, že pro interakci je důležitá konfrontace očekávání s vlastním průběhem a efekty interakce.

Činitelé interakce učitel – žák

Každý účastník interakce vkládá do kontaktu svoji osobní zkušenost a dále představu o tom, v čem by interakce měla splnit jeho očekávání v naplňování jeho potřeb. K vzájemnému působení mezi učitelem a žákem dochází neustále. Toto působení je „nějak vnímáno, interpretováno, hodnoceno a je doprovázeno určitými očekáváními na jedné i druhé straně. Celý tento řetěz má své zákonitosti a silně se promítá do motivace, chování a výkonu žáků“ (Pavelková, 2002, s. 45-46). Přímý vztah k motivaci ve škole v oblasti mezi učitelem a žákem má v první řadě percepce žáka učitelem a dále učitelovo očekávání a proces jeho naplňování. Je známo a doloženo výzkumy z konce šedesátých let (Rosenthal & Jakobsonová, 1968), že percepce ovlivněná očekáváním mívá závažné pedagogické důsledky. Jevy známé pod obrazným označením Pygmalion-efekt a Golem-efekt ukazují, že to, zda učitel od žáka očekává lepší nebo horší výkon, má vztah ke skutečným výkonům žáka bez ohledu na jeho schopnosti.

V interakci učitel-žák je důležitým faktorem při vytváření vztahu dětí k učení chování učitele. Osobnost učitele můžeme zařadit mezi motivační činitele, a to jak kladné, tak záporné. Vedle sociální motivace, kterou učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou apod., je právě interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů spočívajících ve vzájemném očekávání a interpretaci chování. Důsledkem toho může být systematický výskyt určitého motivovaného chování a výkonu žáků (Weiner, 1980, Hrabal et al., 1989). Žáci tak nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují, a přispívají tak k určitým projevům učitelova chování a jednání. Interakce mezi učitelem a žákem je tedy spjata s jejich vzájemnými vztahy, s učivem, a rovněž s učitelovou interpretací chování žáka a žakovskými interpretacemi chování učitele.

Sociálně psychologické dimenze učitelova chování

Učitelovo socioemocionální jednání můžeme charakterizovat pomocí škály se dvěma krajními póly (Helus, 2001). K jednomu pólu se může pohybovat ve směru *příklonu* – tehdy když učitel žáka respektuje jako svébytnou autonomní osobnost, projevuje mu sympatii a bere v úvahu jeho potřeby a přání, anebo ve směru *distancovanosti*, kdy si učitel od žáka udržuje odstup, případně jej citově a postojově odmítá. Učitelovo jednání náležející do této dimenze se může pohybovat konkrétně na škále reverzibility versus ireverzibility. Vysoká míra *reverzibility* učitelova interakčního jednání spočívá v tom, že učitel volí vůči žákovi takové jednání, jaké může připustit také z jeho strany vůči sobě, že jak se učitel chová k žákovi, tak se může chovat i žák k němu. Stejně tak učitel pak eliminuje ve svém jednání vůči žákovi to, co by měl žák eliminovat ve svém jednání vůči němu, tedy ironizování, zlehčování, podceňování, mentorování. Reverzibilita je v optimálním případě založena na vysoké úrovni učitelova taktu, kterému je připisován značný kultivační význam. Na druhé straně vysoká míra *ireverzibility* v jednání učitele je dána tím, že učitel důrazně prosazuje svá výlučná práva na určité jednání vůči žákovi, jaké ale ze strany žáka vůči němu nepřichází v úvahu. Ze strany žáka pak trvá na normách chování, kterými se on sám v jednání vůči žákovi necítí nijak vázán. Rovněž ireverzibilita je většinou založena na vnější autoritě dané formálním postavením v hierarchii společenských statusů (Helus, 2001).

Podíváme-li se na dimenzi přímého řízení a kontroly žákova jednání v chování učitele, pak je možno pomocí škály přímého direktivního vedení žáka a škály kontrolních a restriktivních opatření analyzovat jednotlivé aspekty řídicího a kontrolního jednání učitele. Helus (2001) uvádí, že výzkumy zjišťující vliv učitelova jednání na žáka charakterizované svým postavením na dimenzi řízení a kontroly hovoří o tom, že příliš vysoká míra přímého řízení a kontroly (důrazně uplatňovaná kontrolně restriktivní opatření) způsobuje u studentů omezení spontánních projevů, snížení jejich aktivity a spolupráce ve výuce, převládání reaktivního chování (tzn. chování vyvolaného zvnějšku) nad chováním z vlastní iniciativy, nárůst úzkostnosti a v některých případech a situacích poruchy koncentrace při samostatné práci. Přílišná, případně nulová míra řízení a kontroly v jednání učitele pak souvisí zpravidla s poklesem zájmu o učení, zklamáním i nežádoucím chováním žáka. Helus (2001) zároveň upozorňuje, že tyto závěry je třeba brát v úvahu pouze jako odhalení tendencí.

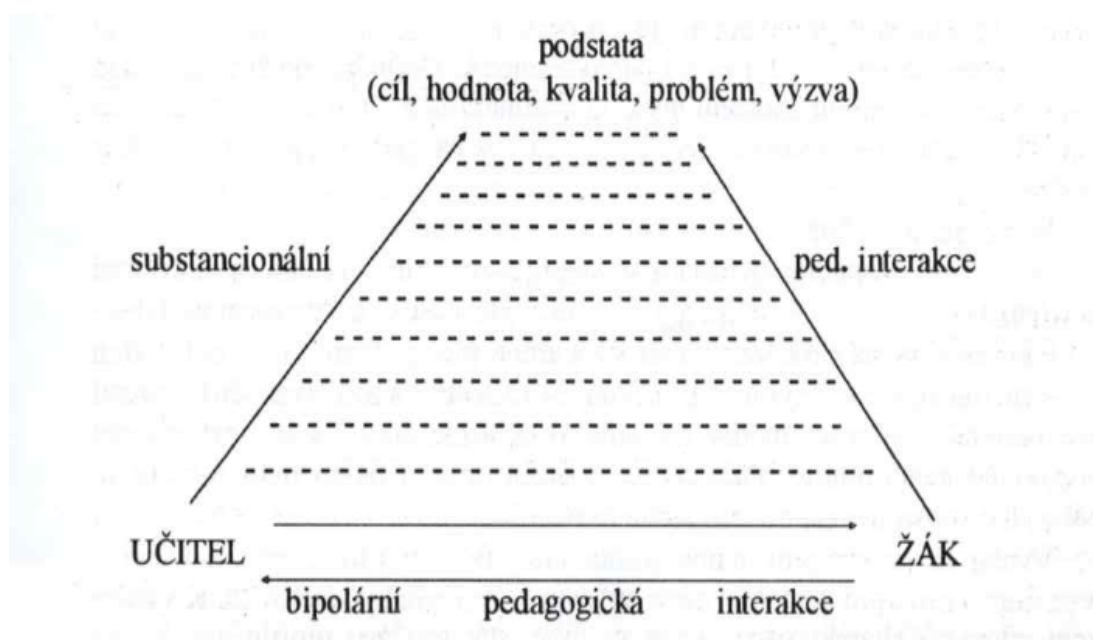
Další dimenzí učitelova jednání je dimenze nepřímého podněcování k samostatnosti. To spočívá v jednání učitele, které umožňuje studentům samostatně se orientovat a zodpovědně volit cíle i postupy snažení, dává příležitost rozhodovat se. Na rozdíl od jednání

charakterizujícího dimenzi předchozí, učitel v tomto případě eliminuje působení přímými direktivami a kontrolními zásahy, a uplatňuje působení podněty a náměty nepřímými, tedy takovými, které aktivizují autonomii, svébytnost, kompetence a zodpovědnost studentů. Namísto vnější kontroly a hodnocení je kladen důraz na formování samostatného sebehodnocení a sebekontroly. „Vysoké hodnoty přisuzované učitelovu jednání na této dimenzi korelují s rozvojem kreativních spontánních individuálních specifických a originálních projevů žáků, zvyšují jejich samostatnost, vnitřní nezávislost a podněcují formování autoregulativních procesů.“ (Helus, 2001, s. 176).

Typy pedagogické interakce

Typ pedagogické interakce, kdy podstatou je snaha vstoupit do dialogu s druhým partnerem za účelem dosažení jisté shody v názorech, je označován jako *bipolární pojetí* pedagogické interakce (Pelikán, 1995). Cílem je persuáze, tedy ovlivnění jednoho partnera druhým. Při tomto pojetí dochází k velké fixovanosti žáka na učitele a učitele na žáka, což se může jevit jako problematické. Snahou učitele při tomto typu interakce je dosáhnout změny v chování a jednání žáka ve shodě s jeho vlastní představou. Pelikán (1995) však hovoří rovněž o tzv. *substancionálním pojetí* interakce. Při popisu tohoto typu interakce se opírá o pojem *nárok*, jež zavádí jako novou dimenzi do pojetí interakce Palouš (1987). Nárok je pojmem pro těžiště a smysl interakce, kdy oba subjekty směřují k témuž nároku, vazba mezi učitelem a žákem není rozhodující. Při substancionální interakci tedy nerozhoduje zaměření učitele na žáka, resp. žáka na učitele, ale „společné směřování ke smyslu, podstatě, substanci tohoto setkání, jíž může být společný cíl, ale i problém, hodnota, kvalita [...]“ (Pelikán, 1995, s. 122). Jestliže se v bipolární interakci kontakty mezi učitelem a žákem blíží konfrontaci, pak v substancionálním pojetí interakce jde o „dialog mezi učitelem a žákem při společném hledání shody v různosti“ (Pelikán, 1995, s. 122). Žák se tak stává subjektem svého vlastního utváření a namísto vedení a řízení učitelem se musí sám rozhodovat, volit cesty k řešení; má svobodu rozhodování, ale zároveň se učí přebírat zodpovědnost za své rozhodnutí.

Obrázek č. 1 představuje schématické znázornění rozdílu mezi substancionální a bipolární pedagogickou interakcí, převzato z Pelikána, 1995, s. 123.



Obrázek 1: Substancionální a bipolární pedagogická interakce (Pelikán, 1995, s. 123)

Zatímco v bipolární interakci je akcentováno zaměření učitele na žáka a žáka na učitele, substancionální pedagogická interakce směřuje ke společným vyšším hodnotám, jimž se otvírají oba partneři interakce; pro ni je typický kooperativní dialog. Frekvence kontaktu mezi učitelem a žákem se při tomto dialogu s časem zvyšuje, při zaujetí problémem vzniká potřeba spolupráce, pomoci a rady a tyto jsou s rostoucí vzájemnou důvěrou stále více vyžadovány a stávají se potřebou jak žáka, tak i učitele (Pelikán, 1995). Zda převládá substancionální pojetí pedagogické interakce nad bipolární, záleží dle Čejkové (2005) na změně pedagogického procesu jako takového, především na osobnosti pedagoga, zda bude chtít pracovat na zlepšení svých sociálních kompetencí a bude ochoten přijmout žáka za svého partnera. Realizace substancionálního pojetí výchovy je tedy podmíněna změnou role učitele i žáka. Důležitá je změna pojetí role učitele, z něj se stává průvodce žáka. Toto pojetí interakce navazuje na tzv. provázející výchovu, kdy jde o vytváření podmínek k tomu, aby se dítě nejen samo vyvíjelo, ale případně samo usilovalo o pomoc dospělého (Pelikán, 2002).

Substancionální interakce je interakcí, při které nutně musí pedagog studenta plně respektovat, avšak způsob, kterým by bylo možno pomocí konkrétních prvků a kritérií tato dvě pojetí pedagogické interakce rozlišit a podrobit výzkumnému šetření ve škole, prostudovaná literatura (Pelikán, 1995, 2002; Palouš, 1987) nenabízela.

1.1.4 Komunikace

V souvislosti s respektem mě zajímala identifikace rozdílných způsobů *komunikace* ve stejných či obdobných pedagogických situacích v různých školách, bylo tedy třeba zaměřit se

na podstatu interakce učitel-žák, tedy na komunikaci. Komunikace se stala v této fázi výzkumu základním pilířem, jenž byl studován a zkoumán do nejjemnějších detailů.

Komunikace je definována jako výměna sdělení, dorozumívání se, výměna informací či také jako proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi (srov. Gavora, 2005, Vybíral, 2000). Komunikace mezi lidmi je poměrně složitý sociální jev (Mešková, 2012), nekomunikovat nelze (Watzlawick, Bavelasová & Jackson 2011), člověk samotnou svou existencí vysílá zprávy. Komunikace jakožto sdělování obsahů se děje řečovými i neřečovými prostředky – obecně signály (Helus, 2001). Sociální komunikaci můžeme považovat za proces vytváření významů mezi dvěma nebo více lidmi (Vybíral, 2000), jenž se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka. Každý komunikační akt zahrnuje kromě obsahové stránky, tedy předávání věcných informací, i rovinu vztahovou, kdy se vztahy mezi zúčastněnými aktéry definují a vyjednávají (Šedřová et al., 2011). Komunikace má tedy i svůj význam sociální – jejím prostřednictvím se definují a utvářejí vztahy mezi lidmi. V rámci vztahové roviny komunikace se sděluje, jak mluvčí vnímá adresáta a jak nahlíží na jejich vzájemný vztah (Watzlawick, Bavelasová & Jackson, 2011).

Pedagogická komunikace

Ve škole se neustále komunikuje, komunikace je základem všech pedagogických procesů. Komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovným vzdělávacím cílům, je označována jako *pedagogická komunikace* (Mareš & Krivohlavý, 1995). Tento termín etablovaný v českém pedagogickém prostředí označuje zvláštní případ sociální komunikace, která je přímo zaměřena na dosažení pedagogických cílů; má vymezen obsah, sociální role účastníků a stanovená komunikační pravidla, a dále má intencionální, kognitivní, motivační a regulační aspekty (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Odehrává se v nejrůznějších prostředích, v rodině, ve střediscích zájmového vzdělávání atd., nejen ve škole. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními i neverbálními prostředky, tato komunikace má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. Sociální psychologie rozlišuje kromě verbální a neverbální komunikace dále komunikaci činem (učitel beze slova vezme žákovi, který ruší povídáním hodinu, žakovskou knížku a položí si ji na stůl – jako upozornění pro žáka, že mu hrozí poznámka). Ve vyučování dochází k vzájemnému prolínání dvou diskurzů: didaktického a regulativního. Regulativní diskurz definuje pravidla sociálního chování a vztahů ve škole a je didaktickému dokonce nadřazen (Bernstein, 1996).

Vliv pedagogické komunikace na psychosociální klima třídy

Pedagogická komunikace silně ovlivňuje *psychosociální klima* ve třídě. Podle Laška (1994) je možno rozlišit dva typy komunikačního klimatu; *komunikační klima suportivní* (vstřícné, podpůrné), kdy se účastníci komunikace navzájem respektují, otevřeně mezi sebou komunikují a své názory si sdělují nezastřeně a jasně; a *komunikační klima defenzivní* (obránné), v němž účastníci jeden druhému nenaslouchají a své názory a pocity skrývají, soupeří spolu.

Helus (2001) označuje za vůdčího činitele sociálního klimatu školní třídy učitele. Mezi základní pedagogické kompetence učitele pak patří kompetence řídit dění ve školní třídě tak, aby se rozvinulo pozitivní sociální klima, které bude působit facilitačně, tj. bude účinně pomáhat realizovat vytčené vzdělávací cíle. Pozitivní sociální klima působí facilitačně, pokud jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí třídy. To pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon a osobnostní rozvoj.

Kód školního jazyka

Šed'ová (2012a) připomíná, že ve škole se mluví jinak než mimo ni. Způsob, jímž je používán jazyk, je regulován pravidly, která, pokud se chce mluvit do komunikace zapojit, musí respektovat. Jestliže není žák schopen tato pravidla respektovat, nedaří se mu do komunikace vůbec zapojit nebo je pokárán. Schopnost podílet se na komunikaci ve školní třídě je do určité míry naučená, potíže se zapojením, tedy vlastně pochopením komunikačního kódu školy mohou vykazovat děti z rozdílných sociokulturních podmínek. Pokud má dítě ve škole uspět, musí si *kód školního jazyka* osvojit, musí se do něj socializovat. Komunikace je zde podle Šed'ové (2012a) utvářena specifickými bázovými pravidly, která většinou nejsou explicitně formulovaná, ale která si musí žák osvojit a řídit se jimi.

Výuková komunikace

Nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy (Průcha, 2009). Komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky během vyučovací hodiny, tzv. výukovou komunikaci, chápou Šed'ová et al. (2012) jako „výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (s. 20). Tato komunikace má své charakteristiky – uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů, je řízena učitelem, slouží k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem, vytváří psychosociální klima ve třídě a je tímto klimatem také ovlivňována (Průcha, 2009). *Výuková komunikace* má rovněž určitá specifika. Ball (1977) popisuje třídu jako místo, kde se informace přenášejí komunikačními kanály. Komunikace se tu odehrává ve specifickém sociálním kontextu,

pro nějž je charakteristické, že tuto komunikaci ovlivňuje. Navíc osoby ve třídě nejsou nahodilou skupinou, ale právě skupinou vrstevníků, která má svou vlastní strukturu a funkce. V rámci této skupiny mají děti své specifické role a učitel má ve vztahu k jednotlivým dětem i ke třídě jako celku určitý vliv. Každá třída má svoje vlastní motivační klima, které je ovlivňováno tzv. *input daty*. Tubbs & Moss (1991) tak označují všechny podněty z minulosti i přítomnosti, které nám zprostředkovávají informace o světě. Tato input data, tedy vnitřní kontext každého člověka, jsou neustále vytvářena, doplňována, obměňována předchozími zkušenostmi a zážitky, osobnostními rysy jedince, emocemi, spontánními asociacemi a momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi (Vybíral, 2000). Výuková komunikace se může různých vyučovacích hodinách lišit, a to „v závislosti na konkrétním učiteli jeho vztazích se žáky a momentální atmosféře ve třídě, vyučovacích předmětech, aktuálním učivu i stanovených cílech“ (Šalamounová & Navrátilová, 2019).

Komunikace ve vyučování tvoří základ interakce zúčastněných subjektů – učitele a žáka (Mešková, 2012). Při komunikaci ve vyučování nejde jen o předávání informací, ale také o interpretaci těchto informací. Pro učitele je komunikace nástrojem, jímž vzdělává a vychovává. Často opomíjenou, protože neuvědomovanou složkou komunikace, je tzv. skryté poselství, tedy sekundární informace, jež je zakódována ve způsobu, jímž komunikujeme. Zatímco učitel jakožto mluvčí si ho nemusí být zpravidla ani vědom, žák jakožto příjemce může toto skryté poselství „číst“ velmi citlivě a adresně, a často reaguje právě na toto skryté poselství, a nikoliv na primární informaci.

1.1.5 Moc v pedagogické komunikaci

V souvislosti se zamýšleným výzkumem respektu bylo třeba být konkrétnější a položit si otázku, co to vlastně znamená, když se učitel v komunikaci při řešení pedagogických situací chová k žákovi s respektem. V této fázi hledání příhodné teorie se zdálo, že jsem u cíle hledání, že bude možné jako základní teoretický koncept disertační práce použít *koncept moci*, neboť se zdálo být v tuto chvíli zřejmým, že co se týká respektu v pedagogické komunikaci, jde především o to, jak během ní učitelé zacházejí s mocí, jak v komunikaci s žáky moc používají či využívají.

Koncept moci je ústředním konceptem sociálních věd. Moc je možno chápat a definovat jako schopnost ovlivňovat názory, hodnoty, chování a jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (McCroskey et al., 2006), kde může jít o to něčí chování změnit, nebo posílit, či udržet ve stávající poloze. V tomto smyslu je moc esencí učitelství. Richmond & Roach (1992)

uvádějí, že role učitele vždy zahrnuje interpersonální vliv a ovlivňovat je podstatou práce učitele. V procesu vyučování a učení ústřední roli zastává mocenské uspořádání; sebelepší učitelova znalost obsahu učiva zůstává ve třídě, kde nejsou funkčně nastaveny mocenské vztahy, bez užitku. Edukační proces, realizace kurikulárních cílů je možná a myslitelná pouze za podmínek funkčně nastavených mocenských vztahů (Šalamounová & Švaříček, 2012; Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014; Vlčková, Mareš & Ježek, 2015). Mocenské uspořádání v procesu učení hraje důležitou roli.

Šalamounová, Bradová & Lojdová (2014) hovoří o cirkularitě moci, jež předznamenává, že moc je ve škole všudypřítomná a nepřetržitě se pohybuje mezi učitelem a žáky i žáky navzájem (srov. Buzzelli & Johnston, 2001; Aultman, Williamson-Johnson & Schutz, 2009), další základní vlastností moci je pak její situačnost (srov. Jacobs, 2012), tedy že uspořádání mocenských vztahů se stále proměňuje v jednotlivých situacích a jejich rovinách, a konečně reciprocita (srov. McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006; Moscovici, 2007), kdy dochází ke vzájemnému ovlivňování jednání, postojů a hodnot. Goffman (1999) poukazuje na to, že moc není možné operacionalizovat jako vlastnost nebo atribut jednotlivce; je vztahovou záležitostí – jedinec (učitel) je autoritativní (mocný), pokud je tak svým okolím (žáky) vnímán a pokud se k němu toto okolí jako k mocnému chová.

V českém pedagogickém prostředí je, co se týče problematiky moci, pozornost věnována spíše příbuzným či dílčím konceptům. Teoretické práce popisují autoritu učitele (Pařízek, 1988; Vališová & Kasíková, 2007), autoritativnost (Čáp & Mareš, 2007), chování žáků, disciplínu, kázeň (Bendl, 2001, 2004, 2005, 2011), existují metodické práce, jež koncept moci chápou synonymně s pojmem autorita (Vališová, 1998). Odborná literatura popisující autoritu v edukačním prostředí (Vališová, 2008; Vališová et al., 2011) bere do úvahy aspekty nejen pedagogické a psychologické, ale i filozofické a sociologické. Empirické uchopení fenoménu nabízí například stati Kučery (1995), studie Makovské (2010), a zejména studie Šed'ové (2011, 2012b).

Mocenské konstelace

Šed'ová (2011, 2012b) popisuje podobu vzájemných vztahů aktérů v pedagogických situacích a zamýšlí se nad tím, jak učitelé s mocí nakládají a jak ohledně moci vyjednávají žáci. Vztahovou rovinu výukové komunikace chápe jako výsledek interakcí mezi učitelem a žáky, rozlišuje zde čtyři základní typy tzv. *mocenských konstelací*. Tyto konstelace jsou vázány na typické kázeňské techniky učitele na straně jedné a na typické způsoby žákovského

chování na straně druhé. Šed'ová (2011, 2012b) poukazuje na to, že přestože tyto mocenské konstelace vykazují značnou stabilitu, mohou být do určité míry proměnlivé. Popisuje klíčové rysy uvedených čtyř základních typů mocenských konstelací, jež nazývá: *zobání z ruky*, *přesilovka*, *cirkulace moci* a *tahanice*. Zatímco zobání z ruky a přesilovka jsou konstelacemi, jež jsou charakteristické centralizací moci v ruce učitele, u cirkulace moci učitel slevuje ze své dominance a moc je rozptýlena mezi ním a žáky. Klima, v němž se odehrává konstelace cirkulace moci, není údajně tolik emotivně nabitě. Případné emoce jsou zde zaměřeny více na vyučované obsahy a na předmět než na učitele, základním pravidlem výukové komunikace pak je, že se komunikuje ke školní látce. V mocenské konstelaci cirkulace moci se učitel chová přátelsky a podpůrně, akceptuje širokou škálu odpovědí žáků, aniž by je kritizoval, žáci tak nemají obavy ze selhání a sankcí. Poslední mocenskou konstelací, jež byla vyvozena z výzkumu Šed'ové (2011, 2012b), je tahanice. Tu badatelka popisuje jako nevydařenou cirkulaci moci. Moc se přelévá mezi učitelem a žáky, aniž by však obě strany sdílely společné cíle.

Kategorizace Šed'ové (2011, 2012b), jež rozeznává na základě analýzy dat z výzkumu čtyři typy tzv. mocenských konstelací, se však ukazovala jako vhodná především k popisu toho, jak s mocí zacházejí učitelé ve výukovém dialogu, tedy při vyučování ve školní třídě, neboť jsou tyto zcela specificky vázány na výukový dialog ve školní třídě. Jde vlastně o způsob, kterým zachází s mocí učitel během vyučování. Záběr předkládané práce měl být však širší. Mnohá pozorování byla učiněna i mimo třídu, nejednalo se vždy přímo o vyučovací proces. Práce se snažila zabývat zkoumáním přístupu pedagoga k vychovávanému v širším měřítku, v obecnější rovině: nejen během výuky, ale i mimo ni – o přestávkách na chodbách, ve školní jídelně, v kabinetě učitele, během školního výletu, po cestě na divadelní nebo filmové představení či výstavu.

Mocenské báze

Bylo tedy nutno najít teoretickou základnu, která nabízí popis zacházení s mocí, jenž by se mohl vztahovat ke komunikaci pedagoga s žákem i mimo školní třídu, a tedy hledat dál. Z pole moci nebylo v této fázi vojsko zcela odvoláno, jen bylo třeba najít pro něj vhodnější nástroj. Pro teoretickou základnu, která nabízí takový popis zacházení s mocí, jenž by se mohl vztahovat obecně ke komunikaci pedagoga s žákem, byla vzápětí nalezena *teorie* tzv. *mocenských bází*. Jedná se o kategorizaci moci, jež je ilustrovatelná v kontextu školní třídy, ale jež se může zároveň vztahovat ke komunikaci pedagoga s žákem i mimo školní třídu. Mocenské báze popisují, jaké vlastněné, kontrolované či potenciálně zprostředkovatelné

„zdroje“ (v širokém slova smyslu) přisuzuje osoba B osobě A (Jamieson & Thomas, 1974). Vychází se zde z principu, na němž je moc vystavěna (French & Raven, 1959) a jenž rozlišuje v rámci uvažování o moci pět základních kategorií: *moc donucovací (trestající), odměňovací, referenční, expertní a legitimní* (French & Raven, 1959; Vlčková, Mareš & Ježek, 2015; Vlčková et al., 2017; srov. Raven, 1992, 1993). Donucovací (případně trestající, donucující) moc je vystavěna na tom, že žák vnímá učitele jakožto někoho, kdo jej může potrestat (například přísně se podívat, napomenout, dát špatnou známku). Zde je však třeba společně s Vlčkovou et al. (2017) upozornit, že mocenské báze nestojí na tom, že učitel je schopen potrestat žáka, ale že jej žák tímto způsobem vnímá. To je ve shodě s reciproční povahou moci. O odměňující mocenské bázi je možno mluvit, pokud žák k učiteli přistupuje jako k někomu, kdo jej může odměnit (například pochválit, udělit dobrou známku). Referenční mocenská báze je vystavěna na tom, že žák vnímá učitele jako někoho, kdo je mu z různých důvodů blízký, s kým má hodně společného a komu by se třeba chtěl podobat. Pokud dále žák učitele chápe jako někoho, kdo je odborníkem v rámci svého oboru, disponuje učitel percipovanou mocí expertní. Poslední zází, moc legitimní, vypovídá o tom, jak konkrétní žák vnímá učitelovu formální profesní roli a z ní vyplývající rozsah učitelova legitimního práva předepisovat žákovi, jak se má v určité oblasti či situaci chovat.

Zatímco referenční a expertní mocenské báze jsou bázemi, jež bylo dle mého názoru možno považovat za přirozeně pozorovatelné a oprávněné v respektující výchově, kategorie donucovací a odměňující báze moci ze své podstaty a již podle samotného označení (donucovací a odměňující – srov. Kopřiva et al., 2008) se vyskytuje ve výchově uplatňující jiný než respektující – řekněme mocenský – přístup. U báze moci legitimní jsem se domnívala, že to, zda její uplatňování v komunikaci patří k výchově respektující či mocenské, nutně záleží na způsobu, jímž je tato moc deklarována, tedy na konkrétní učitelově promluvě, replice, projevu nonverbální komunikace atd. Myšlenka, že zatímco referenční a expertní mocenské báze jsou bázemi, jež je možno považovat za přirozeně pozorovatelné a oprávněné v respektující výchově, kategorie donucovací a odměňující báze se objevuje ve výchově uplatňující mocenský přístup, byla však pouhou spekulací. U báze moci legitimní navíc není možné, dle mého názoru, určit, zda její uplatňování v komunikaci patří k výchově respektující či mocenské, to nutně záleží na způsobu, jímž je tato moc deklarována, tedy na konkrétní učitelově promluvě, replice, projevu nonverbální komunikace atd. Tyto úvahy mě přivedly na pole sociolingvistiky, v této fázi jsem tedy začala studovat literaturu z oblasti sociolingvistiky.

Domnívala jsem se, že ta by mohla být konečně klíčem k odemknutí tajemství, jak na vědeckém základě přistupovat ke zkoumání respektu v pedagogické komunikaci.

Nakonec byl koncept moci nadobro opuštěn. Některé situace, jež byly pozorovány ve školách, především ve škole na bázi svobodného vzdělávání, bylo velmi obtížné, ba v některých případech nemožné přiřadit k té či oné kategorii (konstelaci, bázi) moci. Moc učitele nebyla často deklarována, nebo jen v okrajové, minimální míře. Koncept moci tedy nemohl být hlavním teoretickým konceptem mého výzkumu, neb nesplňoval podmínky na tento výzkum kladené. Používání moci učitelem ve škole je tématem, jež s respektem ve škole zcela jistě souvisí, není však tématem jediným.

1.1.6 Výchovné styly

Další studovanou oblastí, která se zdála být v rámci teoretického konceptu pro práci významnou a nosnou, bylo téma *výchovných stylů*. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) definuje výchovný styl jako soubor záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému, jenž lze podle tradičního dělení zařadit k autoritativní výchově, liberální výchově či demokratické výchově. Průcha, Walterová & Mareš (2009) konstatují, že zejména z empirických výzkumů rodinné výchovy vycházejí novější klasifikace výchovných stylů, tyto klasifikace je zařazují podle několika nezávislých dimenzí, jež umožňují popis nevhodných a pro dítě škodlivých stylů výchovy (například výchova rozmazlující, zavrhuje, overprotektivní atd.). Nejrozumnější varianty nesprávné (rodinné) výchovy označuje Pelikán (1995) jako neadekvátní výchovu. Ta může vést k negativním důsledkům jak v sebereflexi, tak v celkovém dalším vývoji osobnosti. Jednou z forem této neadekvátní výchovy je tzv. tvrdá, tyranská výchova, jež se projevuje tak, že se vychovatel neohlíží na potřeby dítěte ani jeho individualitu. Vztah k vychovávanému tu může mít charakter přezírání, nedocení jeho schopností, nebo může nabýt i forem ironizování dítěte, což jsou rysy typické pro nerespektující přístup vychovatele k vychovávanému.

Způsoby chování spjatými se styly péče o děti se zabývá Fontana (2014). Označuje je jako styly rodičovské, v zásadě jde o styly výchovné. Tyto styly dělí do čtyř skupin. *Styl autoritativní* popisuje jako vřelý, pečující, kdy rozhodnutí dospělého bývají dětem zdůvodňována, *styl autoritářský* vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tvrdou práci, vychovatel prosazuje moc bez oboustranné komunikace. *Shovívavý styl* je popsán jako přijímající, orientovaný na dítě, jenž však od něj žádá málo. Pro *zanedbávající styl* je pak typický nedostatek času na dítě, dospělý se vyhýbá vzájemné komunikaci a o život dítěte či jeho názor jeví jen málo

zájmu. Fontana (2014) rovněž uvádí důsledky, jež má každý konkrétní styl na chování dítěte. Zatímco například autoritativní styl výchovy vede k nezávislému chování dítěte, dítě usiluje o co nejlepší výkon, se svými rodiči spolupracuje a je kamarádké ke svým vrstevníkům, dítě vychovávané stylem autoritářským postrádá spontaneitu a má sklon k sociální izolaci. Fontana (2014) říká, že dívky pak bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon, chlapci mívají sklon k agresivitě. Interakce rodič-dítě je však záležitost obousměrná. Chování rodičů je ovlivňováno chováním dětí, a to podle Fontany (2014) stejnou měrou, jakou ovlivňují rodiče své děti.

Způsob výchovy, příp. výchovný styl se podle Čápa & Mareše (2007) projevuje volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně: „Z vysoce složitého souboru výchovných procesů se vyčleňují klíčové momenty: emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 303). *Styly výchovy* jsou označovány jako *autokratické* (autoritativní, dominantní) *vedení*, *slabé vedení* (liberální vedení či výchova) a *sociálně integrační* (sociálně integrativní, demokratické) *vedení*. Při autokratickém vedení vychovatel děti málo respektuje, jednoznačně je determinuje svými rozhodnutími, poskytuje jim málo vlastní iniciativy a samostatnosti, hodně rozkazuje a trestá, má pro děti málo porozumění. Při slabém vedení neklade vychovatel přímo požadavky, pokud je však vysloví, nekontroluje jejich plnění, děti nejsou řízeny nebo jen velmi málo. O sociálně integračním vedení můžeme hovořit tehdy, když vychovatel podporuje u vychovávaných iniciativu, udílí méně příkazů, dává dětem na výběr a poskytuje jim zpětnou vazbu o činnosti. Tento podle Čápa & Mareše (2007) netradiční a pro některé vychovatele obtížný styl výchovy je dětmi hodnocen nejlépe. Před autokratickým vedením pak děti dávají přednost slabému řízení, u slabého řízení jim ale vadí nedostatečná organizace společné činnosti. Každý ze tří stylů výchovy u vychovávaných vyvolává jiný způsob chování a prožívání. Autokratické vedení vede děti k většímu napětí, kdy se buď závisle přimknou k vedoucímu, jsou poslušné a málo iniciativní, nebo se naopak proti vychovateli a autoritám bouří. V obou případech jsou však velmi závislé na pochvalě dospělého. Lepší účinky v pracovních výsledcích, v chování, ve vzájemných vztazích (k vychovateli i mezi dětmi navzájem) a v rozvoji iniciativy vychovávaných má pak sociálně integrační styl výchovy. Ten se běžně považuje za optimální (Čáp & Mareš, 2007).

Uvedené tři styly výchovy vyjadřují typologicky celkový způsob výchovy jsou užitečným schématem, byť poněkud zjednodušujícím. Všechny případy výchovy se nedají zařadit do jednoho ze tří typů, pro praxi je nutné zavést větší počet typů, včetně přechodných či

smíšených, a to zejména u typu autokraticko-liberálního. To byl také jeden z hlavních důvodů, proč se teorie výchovných stylů nemohla stát pilířem pro výzkum respektujícího přístupu.

1.2 Odmítnutá teoretická základna pro výzkum – shrnutí

Při uvažování o respektu k žákům ve škole jsem prostudovala veškerou dostupnou literaturu, která se jevila jako nějakým způsobem k tématu relevantní. Pozornost jsem věnovala oblasti školního klimatu, snažila jsem se zjistit, jak to vypadá s interakcí učitel-žák, jak s ohledem na respekt probíhá ve škole a ve třídě komunikace se žáky, jaká specifika můžeme nalézt z hlediska projevovaného respektu k žákům ve výukové situaci. Zabývala jsem se otázkou, jakým způsobem a podle jakého „vzoru“ je utkáno jemné předivo mezi mocí toho, kdo vychovává – jeho autoritou, způsobem, kterým děti motivuje, dosahuje u nich kázně a disciplíny –, a respektem, jenž jim (ne)projevuje, prostudovala jsem typologii výchovných stylů. Některé příspěvky se však po pečlivém prostudování ukázaly jako s respektem ve škole související jen velmi vzdáleně. Ty, které se jevily jako nějakým způsobem nosné pro uvažování o respektu pro potřeby vlastního výzkumu, jsem popsala v kapitole 1.1. Částečný výčet teorií, které byly prostudovány, případně v určité fázi uvažování rovněž brány v potaz jako možné pro teoretický rámec disertační práce, uvádí tabulka 1.

V této fázi jsem byla přesvědčena o nutnosti podepřít výzkum více než jednou teoretickou oporou. Domnívala jsem se, že poznání a teoretické poučení bude třeba napájet z více pramenů a zdrojů a uvedené teoretické rámce tedy v práci kombinovat.

Tabulka 1: Částečný výčet prostudovaných teorií

Autor/ka studie	Jazyk příspěvku (země)	Rok publikace	Typ textu, metoda výzkumu	Teoretický koncept
Z. Šalamounová, J. Bradová, K. Lojdová	čeština	2014	teoretická studie – sekundární analýza	koncept moci
A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro	angličtina (USA)	2013	přehledová studie	teorie potřeb
M.-T. Wang, J. L. Degol	angličtina (USA)	2015	teoretický rámec – popis, metaanalýza	bio-ekologická teorie, teorie attachmentu, teorie kognitivního vývoje, klima školy jako multidimenzionální konstrukt
D. S. Yeager, G. M. Walton	angličtina (USA)	2011	teoretická studie	atribuční teorie, implicitní teorie inteligence, stereotypizace jako psychologicko-sociální mechanismus
K. Šed'ová	čeština	2011	kvalitativní výzkum (pozorování)	koncept moci
K. Vlčková, J. Mareš, S. Ježek	angličtina	2015	kvantitativní výzkum (škálování, faktorová analýza)	koncept moci
Z. Makovská	čeština	2011	narativní analýza	koncept moci, interpretační analýza
O. Kaščák	slovenština	2008	přehledová studie, demonstrace na pozadí praktických příkladů	adaptační strategie, koncept moci
K. Šed'ová, R. Švaříček	čeština	2010	etnografie – terénní výzkum (pozorování, videonahrávky, hloubkové rozhovory, dotazníková metoda)	teorie komunikace, komunikační vzorce, teorie zpětné vazby
J. McCroskey, J. Richmond, I. McCroskey	angličtina (USA)	2006	přehledová studie	teorie komunikace, komunikačních vzorců, autorita, koncept moci

1.3 Teoretická základna pro výzkum respektu ve škole – O’Grady, 2015

Nalezenou teoretickou základnou pro výzkum respektu se však cele stala studie O’Gradyho (2015), jež se zabývá respektem ve výchovných vztazích. Respekt označuje O’Grady (2015) za jeden ze základních aspektů mezilidských vztahů a zdůrazňuje, že pro komunikaci učitele se žáky by toto mělo rozhodně platit, neboť s efektivní výukou je vzájemný kultivovaný mezilidský vztah implicitně spojen. Zjištění, ke kterým dospěl O’Grady (2015) ve svém tříletém kvalitativním výzkumu pojetí chápání respektu u začínajících učitelů v irském školním prostředí, naznačují, že respekt ve výchovně-vzdělávacím procesu je dán mírou autonomie, jež je žákům povolena, a minimalizací mocenských rozdílů mezi učitelem a žáky.

O’Grady (2015) se zamýšlí nad konceptualizací respektu ve školní třídě, klade si otázku, jak by bylo možno respekt jakožto subjektivně vnímaný jev kultivovat, zajímá ho, jaký dopad může mít na pedagogickou činnost ve třídě. Konstatuje, že respekt je široce používaným termínem, jenž je v různých kontextech vnímán odlišně. Pro svůj výzkum však respekt konceptualizuje jako sociální konstrukt, na němž je závislá interakce jednoho člověka k druhému, a definuje tři jeho hlavní komponenty: *autonomii, odpovědnost a reciprocitu*.

K autonomii jakožto právu jedince být nezávislý na druhých, tedy k určitému druhu samostatnosti a svobody jednat podle vlastního uvážení, se pojí odpovědnost ve smyslu přijetí odpovědnosti za své chování. Svoboda jedince jednat podle svého přání může znamenat rovnocennou povinnost vážit si svobody druhých, a tedy i odpovědnost jednotlivce tuto svobodu uznat, v podstatě jde o odpovědnost být odpovědný k sobě i ostatním. Úcta, kterou prokazuje druhým, či kterou nám druzí naopak prokazují, má pak reciproční povahu. Respekt, který si lidé navzájem prokazují, vychází z očekávání, jak by chtěli být na oplátku respektováni oni. Motivace k respektování druhých může také vycházet z vlastního morálního kodexu, který diktuje očekávání, že se budeme k druhým chovat slušně. O’Grady (2015) si klade otázku, zda jsou tyto předpoklady o tom, co je respekt v mezilidských vztazích, správné, a nakolik je tento respekt (ve smyslu vzájemné úcty založené na odpovědnosti a autonomii) významný ve výchovně vzdělávacích vztazích.

O’Grady (2015) se ve svém kvalitativním výzkumu zaměřuje na různá pojetí respektu a jeho rysy, které učitelé a žáci vnímají shodně, zkoumá projevy a vnímání respektu ve školní třídě a dále souvislost mezi respektem a výukou a učením. V rozhovorech, které sloužily jako primární zdroj sběru dat, se ptal učitelů na to, jak respekt chápou a jaký dopad na výuku a učení mu připisují. V rámci ohniskových skupin se studenty těchto učitelů bylo zjišťováno,

zda respekt, o kterém mluvili učitelé, vnímali i oni – a jakým způsobem. Závěrečné fáze studie se zúčastnili pouze tři učitelé; byla identifikována tři pojetí respektu u těchto tří učitelů v závislosti na jejich vyučovacím stylu a na tom, co považují ve výchovně vzdělávacím procesu za důležité.

První typ učitele byl označen jako učitel autoritářský. Tento typ učitele považuje autoritu za prvořadý aspekt komunikace se žáky a respekt za něco, co souvisí s autoritou učitele a s řízením žáků, s pevným vedením. Domnívá se, že žáky je třeba držet pevně na uzdě – dělat mohou jen to, co je jim povoleno. Jako nástroj pro získání autority považuje (Joseph) především agresí. Ve vnímání toho, jak by měl vypadat respekt v mezilidských vztazích, se opírá o svoje zkušenosti se svými učiteli, především s jedním, kterého si coby žák základní školy nejvíce vážil – s velmi přísným učitelem, který dokázal z pozice své autority udržet ve třídě pořádek, zároveň své moci nezneužíval. Hodnocení žáků, zda považují autoritářského učitele za respektujícího, se poměrně lišil v závislosti na tom, jak vnímali odstup, který si od nich učitel udržuje.

Druhý typ učitele, podporující učitel (Cormac), věří ve schopnosti svých žáků, podporuje jejich samostatnost a budování sebedůvěry. Jeho vnímání respektu formovaly především vztahy uvnitř jeho rodiny, bývalí učitelé a modelování situací během vlastního pedagogického vzdělávání. Žáci podporujícího učitele jednomyslně považují za respektujícího – především díky jeho vstřícné a otevřené povaze.

Seán byl označen jako učitel holistický. Na otázku, jak chápe respekt ve vzdělávání, odpovídá, že s žáky ve třídě je třeba především jednat jako s lidmi, nikoliv jako se studenty. Domnívá, že aby se lidé cítili respektováni, musejí cítit podporu. Zdůrazňuje potřebu podpůrného prostředí pro mladého člověka a dobrý vztah s rodiči, láskyplné zázemí. Jeho vnímání respektu se rozvíjelo v soužití v rodině, s přáteli a rovněž na základě zkušeností se svými učiteli. Všichni Seánovi žáci uvedli, že se na něj mohou kdykoliv obrátit, že mu důvěřují, považují ho za respektujícího učitele.

O'Grady (2015) dospěl k závěru, že každý z učitelů chápe respektem projevovaným žákům něco jiného. Toto odlišné chápání vede k odlišné praxi ve třídě a rozdílným výsledkům ve výchově žáků. Největší rozdíly v názoru studentů na učitele pak byly zaznamenány u autoritářského učitele Josepha. V jeho přístupu je možno cítit napětí mezi schopností podporovat žakovu autonomii, a přitom si zachovat autoritu učitele, již respekt zprostředkovává. Toto napětí skryté v autoritě učitele se odráží i v názoru na respekt, tak jak mu rozumí

holistický učitel Seán. Seán však, stejně jako i podporující učitel Cormac, kladou důraz na vyjadřování úcty ve škole. Oba minimalizují mocenské rozdíly a nerovnosti ve vztahu ke svým žákům, a tím jim umožňují cítit se být ve škole respektováni.

O'Grady (2015) uvádí, že jeho studie potvrzuje nálezy a stanoviska vyjádřená v mnoha mezinárodních studiích zkoumajících komunikaci a vztahové záležitosti ve školní třídě, které hovoří o tom, že podpůrné a pečující vztahy výchovně vzdělávací proces vylepšují, obohacují. Žáci se nejvíce zapojují do výchovně vzdělávacího procesu, pokud jsou minimalizovány rozdíly mezi mocí učitele a žáků. Vztah, který je založen na péči a respektu považují žáci za velmi důležitý. Obě strany, jak učitelé, tak i žáci, očekávají vzájemnou úctu a respekt, rozdíl je v tom, jak je respekt ve třídě těmito dvěma stranami vnímán a přijímán. Studie poukazuje na to, že právě ona subjektivita ve vnímání projevů respektu je problémem, neboť někteří učitelé považují své chování k žákům za respektující, tak to bylo jimi zamýšleno, avšak jejich žáci považují projevy jejich chování za neuctivé a nerespektující.

Pro výzkum ve své práci tedy konceptualizují společně s O'Grady (2015) respekt jako sociální konstrukt, na němž je závislá interakce jednoho člověka s druhým, a jenž je definován pomocí tří jeho hlavních komponentů: **autonomie**, **odpovědnosti** a **reciprocity**. K **autonomii** jakožto právu jedince být nezávislý na druhých, tedy k určitému druhu samostatnosti a svobody jednat podle vlastního uvážení, se pojí **odpovědnost** ve smyslu přijetí odpovědnosti za své chování. Svoboda jedince jednat podle svého přání může znamenat rovnocennou povinnost vážit si svobody druhých, a tedy i odpovědnost jednotlivce tuto svobodu uznat, v podstatě jde o to být odpovědný k sobě i ostatním. Úcta, kterou prokazujeme druhým, či kterou druzí naopak prokazují nám, má pak **reciproční povahu**. Respekt, který si lidé navzájem prokazují, vychází z očekávání, jak by chtěli být na oplátku respektováni oni (O'Grady, 2015).

1.3.1 Autonomie

Chovat se k druhým jako k autonomním bytostem znamená uznat je jako „vlastní původní zdroje platných nároků“ (“self-originating sources of valid claims” – Rawls, 1980, s. 546). V tomto smyslu respekt klade nároky na to, jak o druhých uvažujeme a jakým způsobem se k nim vztahujeme, je to zkušenost být svobodný a zároveň být s druhými spojen vzájemnými vztahy (Bagnoli, 2007).

Autonomii jednotlivce si lze představit jako „právo jednotlivce na svobodu bez nežádoucích zásahů druhých“ (Higgs et al., 2003, s. 244; Patrick, Skinner, & Connell, 1993), můžeme ji

definovat jako "vědomí svobodné volby v jednání a vnímání sebe sama jako místa iniciace tohoto jednání" (Connell & Ryan, 1987, s. 5). Vztahuje se k propojení mezi vůlí a jednáním, je to míra, do jaké se člověk cítí svobodný v projevech chování a jednání a do jaké míry se chová podle své volby; opakem je pak neautonomní chování, které zahrnuje podřizování se či vzdor (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Tyto mají pak společné, že jsou reakcí na záměry druhých a nejsou svobodně zvolené, neboť „svoboda zahrnuje otevřenost tázání, čemu mám být vlastně poslušen, čemu mám vycházet vstříc, co mám respektovat“ (Palouš, 2009, s. 41).

1.3.2 Odpovědnost

K autonomii jakožto právu jedince být nezávislý na druhých, tedy k určitému druhu samostatnosti a svobody jednat podle vlastního uvážení se pojí odpovědnost ve smyslu přijetí odpovědnosti za své chování a jednání. Být odpovědný vůči druhým tedy znamená, že si člověk uvědomuje důležitost autonomie. Odpovědnost vyžaduje, aby člověk „byl odpovědný sám sobě i ostatním“ (Silva & Ludwick, 2002, s. 1) a byl si vědom toho, že to, co volí, neprobíhá v kauzálním vakuu, ale že jeho činy mají důsledky, za které je v tomto smyslu odpovědný (Haydon, 1978). Svoboda jedince jednat podle svého vlastního přání znamená rovnocennou povinnost vážit si svobody druhých, a tedy i odpovědnost tuto svobodu uznat (O'Grady, 2015). Mít svobodu jednat, jak si člověk přeje, znamená převzít odpovědnost.

1.3.3 Reciprocita

Úcta, kterou prokazujeme druhým či kterou druzí naopak prokazují nám, má pak reciproční povahu. Reciprocita znamená vzájemný vyrovnaný vztah (podle zásady „jak ty mně, tak já tobě“). Slovo pochází z latinského *reciprocus*, tedy „pohybující se sem a tam“³. Prokazujeme-li druhým respekt, očekáváme, že budeme na oplátku respektováni i my jimi, a to nejen v rámci reciproční výměny v krátkodobém horizontu, ale předpokládáme, že se nám respektu dostane i později (Middleton, 2004). Předpokládáme, že budeme respektováni, chováme-li se sami k druhým slušně a s úctou (O'Grady, 2015).

³ Rejzek, J. (2015) *Český etymologický slovník* (3. vydání). LEDA. s. 584.

1.4 Shrnutí

Po usilovném ohledávání terénu možných, v úvahu přicházejících oblastí, jež se zdály být tak či onak nosnými pro zamýšlený výzkum respektu ve škole, jsem nakonec našla vpravdě grál: na konci cesty hledání – od klimatu školy, *Respektovat a být respektován* (Kopřiva et al., 2008), přes studium nuancí pedagogické interakce a komunikace, od původně velmi slibného konceptu moci k výchovným stylům – byl objeven **teoretický koncept O’Gradyho (2015)**, jenž na respekt ve škole pohlíží jako na **multidimenzionální sociální konstrukt**. Ten se mohl stát základem pro výzkum vlastní. Zároveň nalezení tohoto teoretického konceptu značně rozšířilo úhel mého pohledu na zkoumaný fenomén. Prostudovala jsem výzkumné studie, jejichž předmětem je respekt či jeho jednotlivé složky (**autonomie, odpovědnost, reciprocita**) ve škole. Z mlhy do té doby jen tušené krajiny se postupně začínaly vynořovat kontury dalších důležitých horizontů: témat, se kterými respekt ve škole souvisí či do nich nějakým způsobem promlouvá a intervenuje. Tyto souvislosti si klade za cíl rozkrýt, zachytit a popsat následující kapitola.

2 Respekt v algoritmu školního vzdělávání

2.1 Výzkumy respektu (či jeho složek) ve škole

Učiteli, jakožto těmi, kdo vytvářejí respektující klima ve škole, se ve své studii zabývají La-Russo et al. (2007). Výzkum byl zaměřen na to, jak klima ve škole ovlivňuje duševní zdraví dospívajících. Autoři studie potvrdili hypotézu, že právě respekt je ve vztazích ve škole tím klíčovým prvkem, který podporuje zdravý vývoj dospívajících. Identifikovali mechanismy pro budování pozitivního – respektujícího školního klimatu poukázáním na konkrétní chování učitelů vůči žákům, které toto klima podporuje. Pokud učitel žákům adolescentům poskytuje podporu a pomoc tehdy, když ji potřebují, a svým jednáním ukazuje a vyjadřuje, že si váží názorů žáků, dokáže ocenit jejich pohled na věc i způsob, jak řešit problémy ve škole, pak přispívá k budování respektujícího školního klimatu. Takové klima podporuje ve škole zdravé normy chování. Studenti, kteří cítí větší podporu a respekt ze strany učitelů, vnímají svou školu jako školu s respektujícím klimatem, mají větší pocit sociální sounáležitosti a jsou méně ohroženi rizikovým chováním, užíváním drog a depresemi.

Na komunikační praktiky v rámci kultury školy, uplatňování kultury uznání a respektu se ve svém článku zaměřili Wulf et al. (2011). Jejich cílem bylo nastínit specifické formy komunikace ve škole, které se vztahují k jevu, jež nazývají kulturou uznání a respektu. Ve svém etnografickém výzkumu se zabývají vnitřním životem základní školy v sociálně-ekonomicky problematické městské části. Na základě pozorování a videozáznamů pedagogických praktik analyzují verbální, neverbální, sémiotické, diskurzivní a mimetické aspekty praktik komunikace a ukazují jejich sociální funkce ve škole. Studie objasňuje, že kultura uznání a respektu představuje strukturální element zkoumané školy.

Vzájemným působením chování učitele a zapojením, angažovaností žáků v průběhu školního roku se zabývají Skinner & Belmont (1993). Na základě nového modelu motivace autoři zkoumali vliv chování učitelů, mimo jiné také vliv jejich podpory autonomie na chování a emocionální angažovanost dětí (3.-5. třída) v průběhu školního roku. Analýza odhalila, že zainteresovanost učitele byla pro prožitky dětí ve třídě klíčová a že poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí. Výzkumníci zjistili rovněž vzájemné účinky motivace žáků na chování učitelů, zdůrazňují význam vztahu mezi žákem a učitelem pro optimalizaci motivace žáků.

Respekt je důležitým faktorem pro to, aby žáci dodržovali pokyny učitelů, věnovali pozornost tomu, co jim učitelé říkají, a byli motivováni k učení, říká Mertz et al. (2015). Ve své výzkumné studii dokazují, že mezi respektem učitele a výkonem žáka existuje lineární vztah, a vyjadřují domněnku, že respekt učitele souvisí s lepšími výsledky studentů.

Studie Patricka, Skinnera & Connella (1993) zkoumala podíl vnímaného řízení a autonomie na sebehodnocení 246 dětí ve věku 8-10 let, na jejich chování a emoce ve třídě. Autory zajímalo, jaká je souvislost mezi vnímanou autonomií, anebo řízením na jedné straně, a motivací, chováním a emocemi dětí na straně druhé. Podpora ve smyslu autonomie je v článku definována jako možnost volby, absence nátlaku, respektování vlastních plánů dětí a učební aktivity, které si samy zvolily. Autoři přicházejí se zjištěním, že pouze v kontextech, které podporují tuto autonomii, mohou být děti zcela zapojeny do učebních úkolů.

O'Grady (2015) se různými pojetími respektu, rysy respektu, které učitelé a žáci vnímají shodně, zabývá ve svém kvalitativním výzkumu (viz rovněž kapitola 1.3). Zajímají ho projevy a vnímání respektu ve školní třídě a rovněž souvislost mezi respektem a výukou a učením. Respekt konceptualizuje, zamýšlí se nad jeho možnou kultivací a případným dopadem na pedagogickou činnost. Zjištění, ke kterým dospěl ve svém tříletém kvalitativním výzkumu pojetí chápání respektu u začínajících učitelů v irském školním prostředí, naznačují, že respekt ve výchovně-vzdělávacím procesu je dán mírou autonomie, jež je žákům povolena, a minimalizací mocenských rozdílů mezi učitelem a žáky. Identifikoval tři pojetí respektu u tří učitelů v závislosti na jejich vyučovacím stylu a na tom, co považují ve výchovně vzdělávacím procesu za důležité. V přístupu autoritářského učitele je cítit napětí mezi schopností podporovat žákovu autonomii, a přitom si zachovat autoritu učitele. Napětí skryté v autoritě učitele se odráží i v respektu, tak jak mu rozumí typ učitele holistického. Holistický i další typ učitele z hlediska respektu – učitel podporující – kladou důraz na projevy úcty ke svým žákům, minimalizují mocenské rozdíly a nerovnosti ve vztazích s nimi, a tím jim umožňují cítit se být ve škole respektováni. Studie potvrzuje nálezy a stanoviska vyjádřená v mnoha mezinárodních studiích zkoumajících komunikaci a vztahové záležitosti ve školní třídě (O'Grady, 2015), které hovoří o tom, že žáci se nejvíce zapojují do výchovně vzdělávacího procesu, pokud jsou minimalizovány rozdíly mezi mocí učitele a žáků, a také o podpůrných a pečujících vztazích, které mají potenciál výchovně vzdělávací proces vylepšovat.

Výsledky výzkumných šetření dokládají, že respekt ve škole souvisí se vztahovou rovinou ve škole, podílí se na **klimatu školy a školní třídy**, je významnou proměnnou v **kultuře**

školy, má vazby k dalším konceptům souvisejícím se školním vzděláváním. Projevy ne/re-spektu učitele ovlivňují **vztahy mezi učitelem a žáky**, výzkumná analýza Skinnera & Belmonta (1993) dokládá vliv učitelovy zainteresovanosti a podpory autonomie na **motivaci** (srov. O'Grady, 2015), ale i na prožitky dětí ve třídě, je tedy zároveň ovlivňován jejich **well-being**. V následující části práce proto popisují ty fenomény a oblasti života školy, se kterými respekt k žákům souvisí a které považují za důležité. (Ne)respektující přístup učitele ve škole rozhoduje do jisté míry i tom, co se žáci ve škole naučí – plánovaně, ale i neplánovaně – bylo tedy potřeba věnovat určitý prostor také **kurikulu** a tématu posilování principu sociální nerovnosti. Považovala jsem za důležité vzít do úvahy všechny konsekvence, které se vzhledem k respektujícímu, či naopak nerespektujícímu přístupu učitelů k žákům ve škole zdají být relevantní, a přemýšlet tak o respektu učitelů k žákům jako o zásadní proměnné v algoritmu výchovy a vzdělávání ve škole.

2.2 Vztah učitel – žák

Výchovně vzdělávací proces může být definován jako vztah mezi učitelem a žákem, pomoci něhož je třeba zajistit co nejpríznivější klima pro vzdělávání (O'Grady, 2015). Povaha tohoto vztahu je však nerovná; učitel je ten, kdo určuje, jak a co se žáci budou učit, a tato nerovnost ovlivňuje kvalitu vzájemného vztahu. Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je klíčem k vytvoření žádoucího prostředí k příležitostem k učení, neboť, jak uvádí Dewey: „učení je v zásadě sociální proces“ (Dewey, 1938, s. 65). V rámci výchovného vztahu by cílem učitele měla být snaha maximálně rozvíjet potenciál žáků. Schopnost učitele navázat efektivní vztahy se svými žáky je důležitá především pro porozumění žákům a pro zlepšení jejich chování ve třídě. Pokud učitel jedná způsobem, který podřívá důstojnost či autonomii žáků, snižuje-li učitel jejich sebeúctu a nerespektuje jejich potřeby, pocítují žáci takové jednání učitele jako urážlivé a je pravděpodobné, že to u nich vyvolá nežádoucí protireakci.

Lawrence-Lightfoot (2012) konstatuje, že pro podporu a udržování žádoucích vztahů mezi učiteli a studenty je respekt v mnoha ohledech klíčový – roste ve vztazích, které jsou plné očekávání, výzev a důslednosti. Snižuje jej naopak nevšímavost učitelů, lhostejnost a lpění na vyprázdněných rituálech. Se studenty je třeba rozvíjet vztahy, které budou vzbuzovat jejich důvěru, budou výzvou pro jejich intelekt a jejichž středobodem bude vzájemný respekt (Lawrence-Lightfoot, 2012). V každé komunikační akci je rozlišována realizace roviny obsahové a vztahové, v rámci vztahové roviny komunikace se sděluje, jak mluvčí vnímá

adresáta a jak nahlíží na jejich vzájemný vztah (Watzlawick, Bavelasová, & Jackson, 2011), vztahy mezi zúčastněnými aktéry se zde definují a vyjednávají.

Pokud přijímáme názor, že respekt je základním prvkem mezilidských vztahů, pak se musíme tohoto respektu pochopitelně dožadovat i v komunikaci učitele se žáky. Efektivní výuka je implicitně spojena s kultivovaným mezilidským vztahem (O'Grady, 2015). Jistě se shodneme na tom, že učitel musí věnovat pozornost žákům, jež mu byli svěřeni. Předpokládáme, že bude o svých žácích „uvažovat“, že na ně bude brát ohled a bude brát do úvahy, jak jsou ovlivňováni jeho jednáním. Od učitele se přirozeně očekává, že bude brát ty, které vzdělává a vychovává, jako „něco, s čím je třeba počítat“ (Darwall, 1977, s. 40).

2.3 Sociální motivace

Hrabal & Pavelková (2010) zmiňují, že škola jako rozhodující činitel ve vzdělávání žáků by měla zároveň také ovlivňovat jejich sociální rozvoj, neboť „začlenění do mezilidských společensko-kulturních vztahů je jednou ze základních podmínek kvality života vůbec“ (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 154). Sociální motivace vzniká v sociální interakci, charakter této interakce je určován aktualizovanými sociálními potřebami. Přestože se jedná o motivaci vnější, má pro motivační strukturu žáka velký význam především proto, že poznání je v podstatě sociální záležitostí.

Sociálními potřebami, které jsou charakteristické způsobem sociálního kontaktu, který motivují, jsou potřeba afiliace – potřeba pozitivních vztahů, a potřeba sociálního vlivu – prestiže (Hrabal & Pavelková, 2010). Potřeba pozitivních vztahů, jejichž základem je právě respekt, je uspokojována kontaktem s jinými lidmi, vzájemnou důvěrou a akceptací v mezilidských vztazích, přátelstvím a nekonfliktní atmosférou. Sociální styk je jeden z prostředků vzniku a předávání poznatků a zároveň vystupuje jako důležitý komponent poznávací činnosti.

Zatímco Hrabal, Man & Pavelková (1989) nabízejí myšlenku, že motivační klima ve třídě i sociální motivaci žáků ovlivňuje svým stylem vedení učitel, který tak činí svým motivačním zaměřením chování odrážejícím úroveň jeho sociálních potřeb a technikami interakce motivování výkonu žáků, Lokšová & Lokša (1999) vysvětlují že zvyšování motivace žáků závisí na vztazích mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá takové, jakí jsou, chápe je, snaží se vcítit do jejich situace (vědomě vnímá jejich přítomnost v daném prostředí, rozpoznává jejich roli v daném situačním kontextu a přiměřeně hodnotí vzájemný vztah – znaky respektu dle Respect Research Group, 2010), pak na ně může klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace, optimismus, důvěra v žákovy schopnosti. Hrabal &

Pavelková (2010) doplňují, že vyučování je interakcí se třídou a jednotlivými žáky, při níž jsou podstatné rovněž učitelovy znalosti jednotlivých žáků i představy o nich, o jejich nadání, osobnostních vlastnostech a motivačních zdrojích: „Na vytváření sociální motivace žáků má vliv i převažující úroveň sociálních potřeb učitelů. Učitelé se silně rozvinutou potřebou afiliace svým vřelým emocionálním zájmem o žáky a tím, že jim poskytují sociální oporu, podmiňují ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy a pomáhají navozovat příjemné klima tolerance a přátelství mezi spolužáky. Je pravděpodobné, že se u žáků těchto učitelů potřeba afiliace rozvine odpovídajícím způsobem“ (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 158). Afiliace, jež přispívá k sociální integraci, pomáhá lidem cítit se přijati a respektováni, respekt učitele vede k respektu žakovskému.

2.4 Respekt a well-being

Postoje a vztahy učitelů k žákům (respektující či nerespektující) jsou klíčové pro pocit sounáležitosti se školou, tato sounáležitost se školou je jednou z determinant, jež ovlivňuje tzv. well-being žáků. Well-being bývá definován jako souhrn psychologických, kognitivních, sociálních a fyzických aktivit, které jedinec potřebuje ke šťastnému a naplněnému životu, tedy jakýsi stav převažující tělesné, duševní a společenské pohody (OECD, 2017).

Well-being zahrnuje celou řadu psychických a fyzických komponentů. Jako pět hlavních je jmenována emoční pohoda – schopnost být odolný, zvládat své emoce a vytvářet emoce, které vedou k dobrým pocitům, fyzická pohoda, sociální pohoda, tedy schopnost komunikovat, rozvíjet smysluplné vztahy s ostatními a vytvářet si vlastní síť emocionální podpory, dále pracovní pohoda, tj. schopnost prosazovat vlastní zájmy, přesvědčení a hodnoty s cílem najít v životě smysl a štěstí a profesně se obohatit, a konečně společenská pohoda jako schopnost zapojit se do komunity nebo kultury. Celkový well-being je závislý do určité míry na všech těchto jednotlivých komponentech (OECD, 2017).

Je pochopitelné, že se stále větší (zasloužená) pozornost věnuje tomu, jak se žáci ve škole cítí. Děti tráví ve škole velmi významnou část svého dne, co se děje a stane ve škole, je velmi důležité pro pocit bezpečí a životní pohody dětí, které ji navštěvují. Nikdo dnes již jistě nepochybnuje, že pro optimální učení žáků je důležité, aby byli „v pohodě“, i kdyby jen z toho důvodu, že v prostředí či situaci, kdy se člověku nedostává od okolí respektu, je ponižován, zesměšňován, cítí se trapně, cítí úzkost, bojí se atd., tedy ve stavu skutečného či domnělého ohrožení, řídí jeho reakce vývojově starší části mozku, které se starají o únik, o přežití. Ty naopak vyřadí z provozu ty části mozku, které jsou sídlem učení (Kovalíková & Olsenová,

1995). Škola není pouze místo, kde si děti osvojují vzdělávací obsahy, ale rozvíjejí zde rovněž řadu emočních a sociálních dovedností, které jsou nezbytné pro uplatnění ve společnosti. Je zřejmé, že školy, kde vládne respekt, pomáhají žákům tyto dovednosti rozvíjet, a zároveň jim umožňují dosáhnout pocitu spokojenosti s vlastním životem. Pomáhají jim stávat se odolnějšími v zátěžových situacích, učí je spolupráci a přijímání pomoci, schopnosti řídit svůj život a dokáží je motivovat k vyšším ambicím v budoucím společenském a pracovním životě.

V prostředí školy a školské politiky, ale v podstatě ve společnosti obecně je v současnosti pojem well-being hojně skloňován. Pojem začal být populární v období padesátých let dvacátého století, kdy byl Světovou zdravotnickou organizací označen za nedílnou součásti definice zdraví, nicméně s jeho ekvivalenty (dobrý život, blahobyt, blaženost) se můžeme setkat již u Aristotela. Well-being může být pojmem, na který mohou být mnozí už tzv. alergičtí, ať již kvůli jeho nadužívání či pro samotný anglický výraz, jež nenašel český ekvivalent. Jistě nás však nepřekvapí, že se pojem velmi vehementně zabydlel v tématech spojovaných se školou, najdeme ho ve zprávách ČŠI i dokumentech školské politiky, v textu Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (Fryč et al., 2020).

Existuje přímá souvislost mezi well-beingem a studijními výsledky, je to obousměrný proces: well-being je zásadním předpokladem pro dosažení dobrých výsledků a dobré studijní výsledky jsou nezbytné pro dosažení well-beingu. Well-being ve škole je důležitý také proto, že školy hrají zásadní roli v podpoře žáků a jejich vedení ke zdravému životnímu stylu. Dětství a dospívání jsou kritickými obdobími pro vývoj dlouhodobých postojů k osobní pohodě a volbě životního stylu. Sociální a emocionální dovednosti, znalosti a chování, které si mladí lidé osvojují ve třídě, jim pomáhají budovat odolnost a nastavují vzor toho, jak budou po celý život řídit své fyzické a duševní zdraví (European Education Area, n.d.).

Well-being je rovněž klíčovou determinantou pro rozvoj tzv. demokratických kompetencí studentů (více o kompetencích pro demokratickou kulturu viz kapitola 2.6.1). Pozitivní emoce jsou totiž spojeny s rozvojem flexibility a přizpůsobivosti, otevřenosti vůči jiným kulturám a přesvědčením, sebevědomí a tolerance k nejednoznačnosti, což jsou všechno vlastnosti, které jsou základem referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu. S budováním kompetencí pro demokratickou kulturu je tedy well-being žáků a jejich úspěch ve škole i mimo ni úzce propojen (Council of Europe, 2023).

Na well-being dětí se zaměřilo zkoumání PISA 2015 (OECD, 2017), v souvislosti s analýzou výsledků byly představeny indikátory, jimiž byl hodnocen. Well-being patnáctiletých dětí ze zemí OECD byl zkoumán ve čtyřech hlavních sférách jejich života: školní výkon, vztahy s vrstevníky a učiteli, podpora v rodinném prostředí a způsob trávení volného času. Z porovnání školních výkonů a hodnocení spokojenosti s vlastním životem jednotlivých žáků vyplynulo, že školní výkony nemají u patnáctiletých významný vliv na pocit životní pohody, nicméně k největším zdrojům stresu patnáctiletých žáků ve školním prostředí patří obavy ze zvládnutí testů a z toho, že dostanou špatné známky. V České republice souhlasilo s výrokem „*cítím velkou úzkost před testem, přestože jsem se na něj dobře připravil/a*“ 40 % žáků (OECD, 2017).

Jako velice významný se ukázal vztah mezi mírou úzkosti žáků z testování a známkování a jednáním a očekáváním jejich učitelů. Žáci, kteří uvedli, že jejich učitelé uzpůsobují výuku jejich individuálním potřebám a pomáhají jim, když si nevědí rady, vykazovali nižší míru úzkosti v souvislosti s testováním a známkováním. Nízká očekávání učitele a jeho přesvědčení o neschopnosti konkrétního žáka podle měření PISA 2015 naopak zvyšují pravděpodobnost celkové úzkosti při studiu o 60 %. (OECD, 2017). K pocitu smysluplného života přispívá větší motivace něčeho v životě dosáhnout. Napříč všemi zeměmi udávali žáci s větší celkovou motivací něčeho dosáhnout zároveň vyšší spokojenost s vlastním životem. Data z testů PISA 2015 (OECD, 2017) potvrzují, že mnohé z odlišností ve vnímání životní spokojenosti patnáctiletých jsou propojené s jejich hodnocením celkového klimatu ve třídě a s podporou, kterou jim poskytují jejich učitelé. Klima ve třídě a podporující a podpůrný přístup učitele k žákům jsou oblasti, jež s respektem ve škole úzce souvisí.

Každý jednotlivý žák by měl ve škole cítit, že je tu ceněn jako svébytná lidská bytost, život ve škole musí mít pro něj smysl a cíl. Toho lze dosáhnout různými způsoby, jejich kumulativní účinek může mít velmi silný vliv na žákovský pocit pohody. Portál Rady Evropy (Council of Europe, 2023) uvádí poskytování příležitostí všem členům školní komunity podílet se na smysluplném rozhodování ve škole, tedy býti autonomní bytostí, jež má (spolu)zodpovědnost, jako jeden z těchto způsobů. Příležitosti ke (spolu)rozhodování mohou žáci dostat například prostřednictvím konzultací, průzkumů veřejného mínění, referend, voleb zástupců tříd, žákovských parlamentů, ohniskových skupin, zpětné vazby na výukové aktivity ve třídě, prvku volby ve vztahu k vyučovaným tématům a používaným výukovým metodám. Dále je uváděn jako faktor, jež se podílí na well-beingu žáků, důraz na přívětivé prostředí v škole, v němž se každý cítí podporován a v bezpečí díky přístupu

ke smysluplným aktivitám, například klubům, spolkům, zájmovým skupinám a sdružením zabývajícím se otázkami, které se týkají mladých lidí, v neposlední řadě pak používání vyučovacích metod, které přispívají k pozitivnímu klimatu a pohodě ve třídě (Council of Europe, 2023).

PISA vydala směrem k učitelům i určitá konkrétní doporučení, jak přispět k snížení úzkosti spojené se zkoušením a známkováním, a to například cílenou prací s chybou, kdy by měl pedagog zjistit, kteří žáci jsou zvýšeně úzkostní v souvislosti s ověřováním výsledků učení a hodnocením, a ukázat jim, jak se učit z vlastních chyb. Po testu může učitel, podle tohoto doporučení, například shromáždit chybné odpovědi, výpočty či jiné výsledky od všech žáků a společně s žáky rozebrat možné příčiny těchto chyb i postupy, které umožní jejich eliminaci. Učitel sám by měl jít žákům příkladem, jak konstruktivně bez negativních emocí zvládat vlastní chyby a omyly. Dále je doporučováno, aby měl učitel ve vztahu ke všem žákům vysoká očekávání a důvěru v jejich schopnosti. Měl by žákům pomoci stanovit realistické cíle, které ale pro ně zároveň budou dostatečnou výzvou. Také by měl nabízet žákům individuální podporu v případě obtíží a uzpůsobovat výuku dle jejich aktuálních potřeb. V rámci podpory vnitřní motivace k učení by měly být v každodenní praxi učitelů využívány různé metody formativního hodnocení.

Šetření však především ukázalo, že největší hrozbou pro pocit sounáležitosti se školou jsou postoje a vztahy učitelů k žákům (OECD, 2017). Pomohlo by větší zaměření na individuální vzdělávací potřeby žáků. PISA 2015 zde navrhuje, aby učitelé měli k dispozici vzdělávání zaměřené na pedagogickou diagnostiku a interkulturní komunikaci. Dalším doporučením pro učitele je mít také dostatečný prostor pro sdílení informací o žácích – o jejich obtížích, ale i silných stránkách, o jejich individuálních potřebách.

Do školní výuky se v České republice má dostávat důraz na well-being s velkou revizí Rámcových vzdělávacích plánů. Jak uvádějí webové stránky České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020) škola by měla žákům pomoci naučit se o svůj well-being celoživotně pečovat, což zahrnuje schopnost udržovat respektující vztahy, dále pracovat s emocemi, rozpoznat a uplatnit silné stránky, plánovat, řešit problémy a zvládat stres. Učitelé tak stojí před úkolem, jak k tomuto širokému tématu ve svých hodinách přistoupit. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání usiluje adaptovat ucelenou metodiku tzv. 4R – Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience, která učitelům poskytuje metodickou podporu uceleného souboru aktivit pro děti

od prvních tříd základních škol až po poslední ročníky středních škol, do českého vzdělávacího systému.

2.5 Kultura školy

Lawrence-Lightfoot (2012) uvádí, že respekt je díky tomu, že je nejsilnější složkou při vytváření autentických vztahů ve škole, klíčovým prvkem při vytváření dobré a produktivní kultury školy. Kultura školy je pojmem, který spojuje jednotlivé oblasti fungování školy, nicméně vymezení samotného pojmu je nejednoznačné, nejasné, široké a „pro mnohé vágní“ (Pol et al., 2006, s. 8). Obsahově čerpá z pojmu kultura, specificky pak z pojmu kultura organizace. Pojem je blízký řadě jiných pojmů, s nimiž bývá také spojován, často je nahlížen jako „souhrn několika dílčích pojmů při zdůrazňování jejich propojenosti“ (Pol et al., 2006, s. 15). Walterová (2001) chápe kulturu školy jako pojem, který „zahrnuje klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image“ (Walterová, 2001, s. 89), kulturu školy tedy vnímá jako část konkrétních projevů školy, která se promítá do fungování školy a umožňuje uvažovat o potenciálu vnitřní proměny školy.

Všeobecně se odborníci shodují na tom, že v pojmu kultura školy jsou důležité především hodnoty a normy, ty jsou totiž základem různých projevů chování lidí a života školy jako celku: „Hodnoty a normy se tak promítají do vize školy, tradují se v rituálech a ceremoniích, bývají vyjádřeny symbolicky, promítají se do chování lidí ve škole i mimo ni, prostupují všemi dalšími aspekty života školy a vzájemně se spojují“ (Pol et al., 2006, s. 15).

Zkoumání tak složitého a proměnlivého jevu, jakým je kultura školy, se ukazuje být velmi nesnadným úkolem. Fenomén kultury školy má mnoho společného s fenoménem klimatu školy (Průcha, 2015). Bývá obtížné mezi nimi striktně rozlišovat, nicméně jejich zkoumání označuje Průcha (2015) za velmi významnou oblast, která osvětluje, jak je fungování konkrétní školy ovlivněno (mimo jiné) komunikací a sociálními vztahy uvnitř školy.

Někteří výzkumníci jsou přesvědčeni, že měřit kulturu školy možné není, pokud však měřitelnost kultury připouštějí, pak pouze v omezeném množství jejích podoblastí. Na kulturu školy při výzkumu školy lze usuzovat především: 1) z praxe, z chování lidí ve škole (vnějších projevů); 2) z hodnot, ke kterým se lidé ve škole hlásí; 3) z artefaktů, metafor, kterými se lidé ve škole ke kultuře vyjadřují (Pol et al., 2006).

Výzkum Pola et al. (2004) nahlížel na školu jako na organizaci, instituci a komunitu prostřednictvím dvou oblastí chodu školy: otevřenosti školy vůči okolí a shody lidí na hlavních principech chodu školy. Příspěvek byl dílčím výstupem tříletého projektu, který byl zaměřen na poznání kultury české školy a na strategie jejího rozvoje. Respondenty dotazníkového šetření byli ředitelé českých základních škol. Předložené výsledky ukazují mimo jiné, že ředitelé vztahují vnitřní i vnější komunikaci ve škole logicky k činnosti, která je pro školu zásadní – k otázkám výchovy a vzdělávání. Kromě toho upřednostňují v otevřené komunikaci s okolím rozvojové záměry školy do budoucna, což naznačuje, že školy jsou v oblasti dlouhodobých plánů ochotny naslouchat hlasům svého okolí. Z hlediska uvažování o respektu k žákům v souvislosti s kulturou školy považují za velmi zajímavé to, co z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že totiž ředitelé považují za hlavní aktéry sociální komunikace ve škole především dospělé (učitele, ředitele a vedení, rodiče a zřizovatele školy), dětem byl ve srovnání s dospělými vymezen mnohem menší prostor. Jen málo ředitelů respondentů se domnívalo, že do komunikace školy s okolím mají být zapojeni i žáci, a to přesto, že právě žáci jsou často prostředkem prezentace školy (akademie, školní časopisy, webové stránky), které ředitelé považují za úspěch v oblasti otevřenosti školy: „Žáci jsou tak pro školy v oblasti otevřenosti velmi důležití jako určitý druh produktu, který je prezentován okolí. Zároveň ale ti samí žáci nejsou vnímáni řediteli jako partneři komunikace školy s okolím“ (Pol et al., 2004, s. 23). Výzkumníci udávají, že nechtějí generalizovat ve smyslu platnosti pro každou školu, jimi uvedené poznatky však mají svoji výpovědní hodnotu při mapování většinových tendencí souvisejících se sociálním charakterem kultury školy.

Pol et al. (2006) uvádí, že kultura školy bývá zkoumána například tehdy, když jde o využití potenciálu spolupráce a komunikace, o řešení problémů ve škole, o prožívání spokojenosti, o motivaci, identifikaci lidí uvnitř i okolo školy v souvislosti s prací ve škole a pro školu, a o zaměřenost chování lidí na to, co je ve škole a pro školu hlavní. Vzhledem k tomu, že respekt se v těchto oblastech projevuje a má zde svoji klíčovou roli, – uplatňuje se v komunikaci a při spolupráci, při řešení problémů ve škole má svoji nezastupitelnou roli, má klíčový vliv na prožívání, spokojenost a motivaci lidí ve škole, – považují společně s Lawrence-Lightfoot (2012) respekt za hlavní prvek pro dobrou a produktivní kulturu školy.

2.6 Kurikulum

Jaké ve škole žák získává zkušenosti, co se tam dozví a naučí, tedy oblast školního kurikula jakožto obsahu veškeré žákovské školní zkušenosti se pro téma respektujícího přístupu

učitele ve škole jeví jako rozhodně nosná a související. Pod pojmem kurikulum se ukrývá „souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života“ (Maňák, Janík & Švec, 2008, str. 13) a respekt či respektující komunikace do tohoto souhrnu jistě náleží.

Kurikulum je pojmem velmi širokým, v odborných publikacích stejně jako v komunikaci laické i vědecké nacházíme dosti značné nejasnosti a nejednotnost v jeho pojetí, zároveň je však pojmem v posledních letech velmi užívaným a diskutovaným. Slovo pochází z latiny (sloveso běžet: *curro*, *currere*, *cursum*), v níž má více významů: běh, závod, závodní dráha, závodní vůz. V oblasti české pedagogiky se začal výraz užívat až po roce 1989.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) rozlišuje tři základní významy pojmu: vzdělávací program, projekt, plán; dále průběh studia a jeho obsah a konečně obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Jako nejčastěji užívané významy výrazu kurikulum uvádí Kořa (2002): výukový program, obsahy vzdělávání, metody výchovných a vzdělávacích aktivit, zkušenosti žáka získané ve výchovně vzdělávacím procesu, zamýšlené i nezamýšlené učení ve škole.

Odlišnosti v pojetí kurikula mohou být způsobeny tím, zda se koncentrujeme spíše na obecně teoretickou výstavbu a plánovanou koncepci kurikula, či na jeho vzdělávací plány, učební osnovy a texty, tedy na konkretizované požadavky na vzdělávání, bude-li nás zajímat především realizace obsahů ve výuce a formy jejich prezentací, či zda se budeme orientovat spíše na dosažené výsledky – tedy na to, co je žáky skutečně osvojováno. V širším smyslu je možno brát v úvahu dopad předávaných obsahů na budoucí kariéru či společenský vzestup jedince a formování jeho postojů v životě. Z pojetí kurikula jakožto *obsahu vzdělávání* vychází Průcha (Moderní pedagogika, 2009), upozorňuje však, že v pedagogice se chápe kurikulum v zásadě dvěma způsoby; ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul v reálném edukačním procesu, nebo obecně teoreticky jako získávané zkušenosti.

Kurikulum má své historické, společenské i situační pozadí. Základní vymezení kurikula a jeho obecnou charakteristiku uvádí Walterová (1994) jako komplex problémů vztahujících se k řešení otázek: proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Při přemýšlení nad jakýmkoliv edukačním problémem je však vždy nutno navazovat na minulost, zároveň je však třeba současně promýšlet budoucnost, pokusit se ji anticipovat (Maňák, Janík & Švec, 2008). Při konstruování kurikula v reálném edukačním

procesu dnes více než kdykoliv jindy přicházejí ke slovu úvahy o úloze školního vzdělávání ve světě v dnešní společnosti a je třeba počítat se změnami oproti současnosti. Greger & Černý (2007) upozorňují na rozdíly mezi tzv. *kurikulem minulosti* a *kurikulem budoucnosti*. Pojetí, funkce, cíle a obsahy školního vzdělávání by se měly proměňovat v souladu se změnami společenských potřeb a požadavků, a voláme-li stále důrazněji po kultivovaných vztazích mezi lidmi, neb máme oprávněný dojem, že slábnou a ze společnosti se vytrácejí, pak je respekt ve škole pro kurikulum naprosto zásadním oprávněným požadavkem.

Kurikulum má své *formy*, které se vztahují k jeho obsahu a transformaci v průběhu procesu vzdělávání, a *roviny*, tedy svou operativní podobu. Maňák, Janík & Švec (2008) konstatují, že tyto roviny kurikula se stávají předmětem analýz, rozborů a hodnocení nejčastěji. Rozlišuje se zde *zamýšlené* kurikulum, jež odpovídá koncepční formě a týká se cílů vzdělávání a jejich konkretizace, *realizované* kurikulum, tedy vzdělávací obsah, který je předmětem výuky ve vzdělávacím procesu, a konečně *dosažené* kurikulum, jež označuje poznatky, jež si žáci osvojili, a ty se tak staly jejich vědomostmi.

2.6.1 Kompetence pro demokratickou kulturu

V roce 2016 vydala Rada Evropy materiál s názvem *Kompetence pro demokratickou kulturu* s podtitulem *Soužití rovných s rovnými v kulturně rozmanité demokratické společnosti*, kde označila kompetence pro demokratickou kulturu za významný mezinárodní zdroj pro uvažování o vývoji občanského vzdělávání. Dokument (Council of Europe, 2016, citováno podle překladu do češtiny pro NPI Metodický portál RVP.CZ) mezi hodnotami, které je třeba předávat žákům, uvádí hodnotu lidské důstojnosti a lidských práv. Tato hodnota je založena na „základním přesvědčení, že všechny lidské bytosti jsou si rovny, mají stejnou důstojnost, zasluhují si stejnou úctu, mají stejná lidská práva a základní svobody a podle toho by s nimi mělo být zacházeno“ (Council of Europe, 2016, s. 7, citováno podle překladu do češtiny pro NPI Metodický portál RVP.CZ). Další uváděnou hodnotou je hodnota kulturní rozmanitosti, kterou se rozumí přesvědčení, že by měla být kladně přijímána, uznávána a oceňována pluralita pohledů, perspektiv a chování. Jako další hodnota, ke které je vybízeno, je uváděna mimo jiné hodnota demokracie a rovnosti.

Mezi postoji demokratických kompetencí je dále nabádáno k otevřenosti ke kulturní jinačnosti, k odlišným přesvědčením, názorům a chování (Council of Europe, 2021). Mezi dalšími postoji je zmiňován respekt jako takový, jež „spočívá v kladném přijetí a ocenění někoho či něčeho na základě uznání jejich vlastní hodnoty, ceny a významu“ (Council of

Europe, 2016, s. 8, citováno podle překladu do češtiny pro NPI Metodický portál RVP.CZ). Mezi dovednostmi pak dokument uvádí empatii, tu definuje jako (srov. s definicemi respektu uvedenými výše v tomto textu) „soubor dovedností potřebných pro pochopení myšlenek, přesvědčení, pocitů jiných lidí; jde o schopnost nahlížet svět jejich očima“ (Council of Europe, 2016, s. 8, citováno podle překladu do češtiny pro NPI Metodický portál RVP.CZ).

Z uvedeného je zřejmé, že minimálně jedna složka očekávaných a žádoucích kompetencí pro demokratickou kulturu má základ v respektujícím přístupu. Chce-li k němu pedagog nabídat a vést studenty, pak zcela nepochybně na základě svého vlastního respektujícího přístupu ke vzdělávaným. Naučit se řídit svůj vlastní život, býti sebevědomým, tolerantním, otevřeným vůči jiným kulturám, přesvědčením a názorům, je možné za předpokladu respektující výchovy. Naopak vytvářet si demokratické kompetence pod taktovkou pedagoga, jenž vychovává své studenty, aniž by je respektoval jakožto autonomní bytosti, lze jistě jen velmi obtížně.

2.6.2 A co na to RVP?

Pojďme se na tomto místě podívat na základním kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP-ZV, 2021) uvádí, že základní vzdělávání na 2. stupni „pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy“ (RVP-ZV, 2021, „Pojetí základního vzdělávání“). Text tedy vybízí k žákovské autonomii („samostatné učení“, „přenášet na žáky větší odpovědnost v organizaci života školy“), kultivovanému chování, zodpovědnosti („zodpovědné rozhodování“), respektování („práv a povinností“). Dále se dozvíme, že „základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. [...] Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. [...] V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti,

které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti“ (RVP-ZV, 2021, „Pojetí základního vzdělávání“).

V oblasti cílů hovoří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP-ZV, 2021) o tom, že základní vzdělávání usiluje o naplňování cílů, jako například: „vést žáky k všestranné účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastních i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování jednání a prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám; učit je žít společně s ostatními lidmi.“ (RVP-ZV, 2021, „Cíle základního vzdělávání“). Opětovně se tu klade důraz na to, aby se žáci naučili otevřeně komunikovat a respektovat a tolerovat druhé – aby se učili respektu k sobě i druhým. Především tu však máme výzvu pro pedagogy, aby žáky připravovali projevovat se svébytně, svobodně a zodpovědně, tedy přímý apel na respektující přístup vychovatelů!

Formulace výstupů rámcových vzdělávacích programů v podobě klíčových kompetencí pro základní vzdělávání pak zní (RVP-ZV, 2021): „Na konci základního vzdělávání žák“ (například):

- ... „vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení“ – *kompetence k učení* (RVP-ZV, 2021, s. 10);
- ... „samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení“ či „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“ – *kompetence k řešení problémů* (RVP-ZV, 2021, s. 11);
- ... „využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“ – *kompetence komunikativní* (RVP-ZV, 2021, s. 11);
- ... „podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá

poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj“ – *kompetence sociální a personální* (RVP-ZV, 2021, s. 12);

... „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; rozhoduje se zodpovědně podle dané situace; chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu“ – *kompetence občanské* (RVP-ZV, 2021, s. 12).

Opakovaně se v tomto dokumentu zmiňuje jako kýžená meta zodpovědnost, autonomie, kooperace, slušné (reciproční) chování vychovávaného atd. – tedy výchova s respektem a k respektu. S těmito oficiálně deklarovanými požadovanými výstupy ve vzdělávání se však v případě, že ve škole převládá z pozice pedagogů směrem k žákům komunikace založená na moci a zastrasování, nabyté zkušenosti žáků mohou dostávat do velmi příkrého přímého rozporu. Bez respektujícího přístupu učitelů k žákům uvedené klíčové kompetence, domnívám se, nelze naplnit.

2.6.3 Implicitní kurikulum

Vycházíme-li ze širokého pojetí vymezení termínu kurikulum jakožto ve škole získaných zkušeností, které tedy v zásadě odkazuje ke všemu, co se žák ve škole dozví a naučí, pak ke slovu přichází teorie tzv. skrytého kurikula. Realizace výukových programů v praxi s sebou totiž nutně přináší mnohé důsledky, které nebylo možno předem předpokládat ani napláňovat. Sociologie výchovy, jak upozorňuje Kot'a (2002), tady navazuje na to, co formuloval v roce 1807 ve své Fenomenologii ducha filozof G. W. F. Hegel a co později do sociálních věd vstoupilo prostřednictvím mladohegelovců jako *teorie nezamýšlených důsledků lidského jednání*: jednání lidí vyvolává jak předpokládané, tak rovněž vždy také nepředpokládané a nepředvídané důsledky (Hegel, 2019). Na obecně filozofická pojednání navazují pojednání v oblasti sociologie výchovy, jež se zabývají zamýšleným, tedy oficiálním (formálním, otevřeným) kurikulem, rovněž však i kurikulem nezamýšleným, tzv. skrytým (nezjevným, implicitním).

Zatímco formální kurikulum je definováno jako „komplexní projekt cílů, obsahu a prostředku organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, str. 65), skryté

kurikulum „zahrnuje zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu: klima třídy a klima školy, hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojují od učitelů a spolužáků apod“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, str. 214).

Kurikulum jakožto obsahy výuky či vzdělávání totiž v zásadě netvoří jen učební látka, ale svou podstatnou roli tu hrají i sociologické a psychologické parametry stejně jako jevy, které se odehrávají v interakcích žáků mimo vyučování. V termínu skryté kurikulum však slovo *skryté* neznamena skutečně ukryté a pod povrchem, spíše naopak. Například běžné společenské konvence vytvořené po desetiletí v rámci kulturních tradic nám mohou připadat samozřejmé a přirozené, mají však explicitně neuvědomované dopady na současné ale i budoucí chování žáka a formování jeho osobnosti. Kaščák (2009) konstatuje, že termín skryté kurikulum se v pedagogických diskusích uvádí v souvislosti s různými neoficiálními školními fenomény, které se týkají školního života – a to jak neoficialit života žáka, učitelského působení, ale i působení školní organizace jako takové. Jednotící prvek pojmu skryté kurikulum nachází Kaščák (2009) ve způsobu vnímání školní reality, které je typicky diferentní; oficiální a neoficiální školní fenomény, reflektované a nereflektované jevy, naplánované a vedlejší produkty školního života. Skrytost je tu chápána jako překrytost – oficiálním diskursem, zaběhaným způsobem nahlížení jevu, proklamovaným pedagogickým cílem atp.

Lojdová (2015) uvádí, že termín skryté kurikulum byl poprvé použit P. Jacksonem v roce 1968 k popsání disproporce mezi tím, co je ve škole vyučováno a co se studenti skutečně učí. Vztah mezi formálním a skrytým kurikulem je poměrně proměnlivý (Jirásek, 2009), protože v edukační realitě se obojí překrývá. Mezi formálním a skrytým kurikulem je tak velmi obtížné stanovit hranici (Bomba, 2013). Lojdová (2015) na základě narativní analýzy studentských vyprávění identifikovala dva typy skrytého kurikula. *Vertikální skryté kurikulum* odhaluje konflikty mezi žáky a školou, a to zejména v rovině hodnot, a rituály, kterými škola hodnoty prosazuje. S tím souvisí podoba moci školy a rezistence žáků vůči této moci. Součástí vertikálního skrytého kurikula je také bezmoc školy v situacích, kdy mají žáci ve škole mocenskou převahu. *Horizontální skryté kurikulum* se vztahuje k aktérům na stejných sociálních pozicích. Opět tu jde o hodnoty, které se žáci ve škole učí, tentokrát však mezi žáky navzájem v třídním kolektivu.

Jako skryté kurikulum označuje Kyriacou (2012) všechny poznatky, které žáci získávají ze svých školních zkušeností, a dodává že na tyto poznatky má vliv způsob, jimiž je se žáky komunikováno, a dále postoje a hodnoty, které jsou jim vštěpovány o jejich úloze a hodnotě

jako jednotlivců. Tyto pedagogem vštěpované postoje o úloze studentů a jejich vlastní hodnotě se budou diametrálně lišit, pokud učitel se žákem komunikuje s respektem, či bez něj. Skryté kurikulum nutně nemusí podporovat intelektuální rozvoj žáků, ale má zcela určitě dopad na jejich přijetí obsahu a cílů vzdělávání (Moravcová, 2011).

Skryté kurikulum, upozorňuje Jarkovská (2009), je součástí mechanismů, které ve škole zajišťují reprodukci nerovností. Děti se učí, že sociální nerovnosti jsou buď přirozené: nerovnosti na základě věku, genderu a etnické nerovnosti, nebo – jako nerovnosti třídní – zasloužené. Ve škole, která stojí na hierarchiích konstruovaných na základě věku, jsou žáci rozděleni do tříd podle toho, jak jsou staří. Děti stojí v opozici vůči dospělým, přičemž dospělým je přiznána moc nad těmi, kdo jsou zahrnuti pod definici dětství. Dětství – bezbrannému a nevědomému – je přiznána ochrana, která předpokládá zároveň kontrolu, tedy moc dospělých nad dětmi, „autorita vyučujících se opírá právě o nezpochybňovanou víru v to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat“ (Jarkovská, 2009, s. 26). To souvisí s představou o vztahu mezi dětmi a dospělými. Děti si zaslouží ochranu, ale zároveň se musí podrobit moci dospělých, musí respektovat pravidla a podvolit se disciplinaci. Jarkovská (2009) se zaměřuje na analýzu toho, jakým způsobem jsou kategorie věku (a genderu) používány ke zdůvodnění nerovných podmínek v každodenním životě třídy. Z jejího výzkumu vyplývá, že kategorie věku a genderu „byly dětem prezentovány jako samozřejmý, přirozený a nezpochybňovaný klíč k nerovné distribuci moci či k rozdílnému zacházení. Věk se stává legitimním kritériem pro nárokování vyšší moci, neboť je automaticky spojován s větší vyspělostí a schopností dodržovat pravidla“ (Jarkovská, 2009, s. 32).

Je tedy nutno položit si otázky související s oblastí respektu v návaznosti na skryté kurikulum. Co se vlastně žáci učí, když například mohou promluvit (zeptat se na to, co je zajímavé, čemu nerozumí atd.) jen poté, co se přihlásí (zvednou ruku) a učitel je vyvolá, co když je učitel naopak nevyvolá a promluvit nemohou? Co se učí, když musí vydržet po dlouhý čas téměř bez hnutí sedět v lavici, či ctít za každých okolností autoritu učitele? Žáci mohou být rovněž traumatizováni urážkami a nespravedlivým hodnocením učitele bez možnosti bránit se. Často jsou nuceni striktně dodržovat školní řád, aniž by měli možnost se k nařízením a pravidlům vyjádřit, tj. neučí se rozhodovat, neboť nemají žádnou či mají jen velmi omezenou studijní autonomii. Skrytým kurikulem, tedy tím, co se žáci ve škole naučí nezáměrně, může být dále také zkušenost, že pocity a emoce nemají ve vzdělávání místo, že dospělí „mají vždycky pravdu“ a pouze jejich názor je relevantní, že přílišná aktivita či dokonce

kritický přístup ve škole je nežádoucí, naopak je dobré nechat si vlastní názor pro sebe a umět předstírat aktivitu a sympatie vůči učiteli či jeho oboru, neboť tím lze dosáhnout lepšího hodnocení.

Je přirozeným důsledkem, že škola, kde žáci nabývají pro život těchto zkušeností, vychovává ke konformismu. V širším kontextu uvažování o dopadech takovéto výchovy nutně docházíme k názoru, že výchovná instituce nevede studenty ke vzájemnému respektu, ale mimo jiné k uznání mocenských poměrů ve společnosti, jakož i k akceptování stávající struktury hierarchizovaných vztahů.

Na všechny položky skrytého nežádoucího kurikula však nemusí dojít vždy a v každé škole. Velmi důležitým faktorem, který určuje, jakou měrou zasáhne žáky skryté a zároveň nežádoucí kurikulum, je především způsob, jímž přistupují k dětem učitelé, kteří na škole působí. Přestože každý učitel má svůj individuální styl výuky a přístup k žákům, v konkrétní škole můžeme nalézt určitou sdílenou normu chování učitelů a jejich přístupu k žákům. Na školách, kde je přistupováno k žákům mocensky, z pozice silnějšího, je odlišné klima a jiné jsou zde i zkušenosti žáků získané ve skrytém kurikulu než na školách, kde převládá přístup respektující.

P. Kopřiva et al. (2008) upozorňuje, že skrytá poselství prostředků mocenské výchovy mají dlouhodobý dopad na sebeúctu dětí, vedou k poslušnosti a závislosti na autoritě namísto vytváření skutečné zodpovědnosti a samostatnosti. Základem výchovy je tu nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, komunikace, která dává najevo nekompetentnost vychovávajícího, jeho malou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezájem o jeho prožívání.

2.7 Shrnutí

V této části práce jsem se věnovala fenoménům a oblastem života školy, se kterými respekt k žákům souvisí a které jsem považovala za důležité. Snažila jsem se popsat vztahy a návaznosti k dalším školním tématům, do kterých respekt promlouvá a které ovlivňuje. Zabývala jsem se tedy vztahem mezi učitelem a žáky, sociální motivací, ve které hraje respekt k žákům značnou roli, duševní pohodou a spokojeností, tedy well-beingem žáků, neboť ten je s respektem ve škole těsně svázán, a kulturou školy. Nahlížela jsem pak rovněž respekt jakožto kýžený prostředek i výsledek, dle oficiálních školních dokumentů, pro práci pedagoga ve škole, a také jako kýžený výsledek v podobě implementace respektu do osobnosti

vychovávaného. Ta však za určitých okolností nutně musí zůstat jen tzv. na papíře textu těchto dokumentů.

Práce, jejímž ústředním bodem je respekt jakožto poskytovaná svoboda, zodpovědnost a reciprocita (O'Grady, 2015) však nemohla rovněž zůstat bez úvah o provázanosti respektu ve škole s demokracií a svobodou ve vzdělávání. Následující kapitola je tedy věnována tomuto tématu.

3 Svoboda ve vzdělávání

3.1 Výchova a/nebo manipulace

Pokud respekt k druhému člověku znamená umožnit mu, aby jednal jako svobodná racionální bytost, která je zodpovědná za své činy, a to nezávisle na cílech někoho jiného, pak se zde nemůžeme vyhnout úvahám o rozporu mezi autenticitou, která nabývá významu v odmítání řízené autoritativní výchovy, a nezbytností výchovného nátlaku. Respekt k vychovávanému se dostává do přímého konfliktu s nátlakem, jež se „jeví jako nezpochybnitelná podmínka (nejen) počáteční výchovy v pedagogické tradici od Platóna po osvícenství a v kontextu klasického pedagogického diskursu tak vystupuje dodnes. Od chvíle, kdy se o dítě začneme starat a učíme ho mluvit a „náležitě“ se chovat, nutíme ho zároveň s tím přijmout i určitou představu o povaze věcí a lidského světa“ (Strouhal, 2013, s. 38).

Na výroční konferenci ČPAV na FP TU Liberec s názvem Pedagogický výzkum, školní praxe a výzvy demokracie pronesl profesor Ehrenhard Skiera z University of Flensburg v doslovu své přednášky *Výchova a kontrola: jak zacházet s teokratickým dědictvím v pedagogice* úvahu o důstojnosti dítěte v pedagogické situaci. Připomněl, že v extrémně totalitárních politických systémech vnímají nositelé moci výchovu a převýchovu jako reaktivní přizpůsobení zajišťované pomocí monstrózních nástrojů moci a že je-li něco, co se dá ve vztahu k výchově z historie naučit, pak jedině to, že „uznání a respektování nahodilosti a zásadní nedostupnosti toho druhého má pro výchovu stěžejní význam. V této premise je zahrnuto principiální uznání a úcta vůči osobnímu postoji dítěte, ať je jeho postoj souhlasný či odmítavý, rozporný anebo lhostejný“ (Skiera, 13. září 2019). Podle Skiery toto principiální uznání znamená pro vychovatele vzdát se diagnostické pejorizace odporujícího jáství v dítěti coby deviace, nesprávného vědomí, chorobného projevu atp. K tomu jsou potřeba kromě zajištění dobrých vnějších podmínek také trvalé usilování o autentický souhlas dítěte s ambivalentním procesem vzdělávání a výchovy, protože v opačném případě se může vychovávaný snadno a nepozorovaně stát obětí cizích požadavků a cizích sil. „Nesnadný úkol“, říká Skiera, „spočívá v tom, jak se vyrovnat s fatální možností skrytou v každém vztahu založeném na moci, totiž s možností převzetí totální kontroly“ (Skiera, 13. září 2019).

Zda je ten, kdo vychovává, oprávněn vnucovat vychovávanému své pojetí života, jinými slovy, zda výchova je pomocí, či manipulací, tedy zásadní otázky, které se dotýkají

samotného základu výchovy, pokládá fenomenolog Eugen Fink ve svém uvažování nad antinomiemi výchovy (Fink, 1974). V první deklarované antinomii se ptá, kde jsou hranice autentičnosti dítěte a kde již začíná hranice výchovného tlaku a možné indoktrinace. V současné pedagogické diskusi se toto téma velmi živě probírá, dialog se vede o oprávněnosti a míře autoritativních zásahů vychovatelů, a to především v souvislosti s debatou o svobodných školách, o podobě žákovské autonomie, o demokratizaci škol; obecně o svobodě ve vzdělávání.

Otázky směřující k tomu, co je ve výchově a rozvoji osobnosti dítěte vhodné, jsou pokládány stále znovu. Zastánci ať už autoritativních či anti autoritativních forem výchovy se střetávají po staletí. Tradičním fenoménem spojeným s autoritativní výchovou dospělých vůči dětem je dětský strach. Rýdl (2011) připomíná, že pedagogiku, kterou můžeme nazvat jakožto manipulativní, trestající a ospravedlňující sadismus a jiné úchytky chování dospělých a která bývá označována jako černá pedagogika, je třeba odmítnout. Kvalita vychování a vzdělání dítěte však byla a dodnes mnohdy stále bývá posuzována podle toho, jak se dovedlo přizpůsobit autoritativně vynucované vůli dospělých (Rýdl, 2011). To vedlo (a dosud často vede) u dospělých k upevňování pocitu nadřazenosti a všemocnosti nad světem dítěte. Speciální metody a techniky působení, které pedagogové aplikují na svých žácích s cílem podrobit je kontrole a vlivu, zmiňuje Wróbel (2008). Pro autoritářskou či totalitní výchovu je tato tzv. *pedagogická manipulace* charakteristická (Wróbel, 2008). S použitím pedagogické manipulace lze skrytě realizovat pedagogické cíle, pedagog se odvolává nejen na své znalosti usměrňování lidského jednání, ale také na svou nadřazenou pozici.

Ve své teorii výchovy však přijímá princip svobody již Platon, Rousseau je pak první, kdo staví svobodu jako vůdčí princip výchovy. Po Rousseauovi přichází Pestalozzi, Fröbel a Montessoriová, každý z nich podle Reada (1967) přispěl k většímu uplatnění svobody ve výchově. Teorii výchovy, která se plně shoduje s demokratickým pojetím společnosti, lze pak nalézt v díle Johna Deweye. Cílem výchovy v demokratické společnosti je podporování individuálního růstu, otázkou spojenou s mnoha problémy však zůstává, jakých metod je k tomuto cíli třeba použít. Vališová (2008) upozorňuje, že nelze ztotožnit autoritu a moc a redukovat moc na násilí a potlačení. Jde o to, jak „vyloučit formy násilného donucování a svévole, jak zabezpečit lidská práva, principy demokracie a humanismu“ (Vališová, 2008, s. 18). Autorita nemůže být ztotožněna s praktickou manipulativní činností osob nebo institucí. Mocenský nátlak přichází ke slovu tam, kde schází respekt a důvěra, z mezilidských vztahů však nelze vyloučit povinnosti, pravidla a disciplínu (Vališová, 2008).

O cestě pro školu jednadvacátého století, cestě od vynucené autority k autoritě svobodně přijímané hovoří Rýdl (2011), když přichází s myšlenkou, že vzdělávání nemůže být chápáno jako přivýkání objektivní kultuře. Škola se musí rozhodnout, zda se bude orientovat na všeobecné univerzální hodnoty, a pak je nutné tyto hodnoty aktivně bránit a prosazovat v praxi. Výchovné a vzdělávací instituce uplatňující zásady demokratické pedagogiky se snaží „respektovat jako východisko jedince se všemi pedagogickými, sociálními a obecně kulturními důsledky“ (Rýdl, 2011, s. 91). Mohou být označovány různě, jejich podstatou však zůstává, že „na rozdíl od stále setrvačně převažujících škol, které nutí děti, aby se přizpůsobovaly škole, uskutečňují vlastní pedagogickou činnost tak, že se škola přizpůsobuje dítěti“ (Rýdl, 2011, s. 91), tedy že se snaží dítě respektovat.

V demokracii je třeba dbát pojetí výchovy, která si bere za svůj princip svobody. Svobodu však nelze chápat jako svobodu od určitých potřeb nebo omezení, říká Read (1967). Je to stav vyznačující se určitými pozitivními znaky, které se mají rozvinout do úplné soběstačnosti. Výchova je v tomto pojetí procesem, který „nás ve starém a doslovném slova smyslu *preventivně* uchrání před zlými cestami“ (Read, 1967, s. 14). Jejím hlavním cílem je napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a zároveň tuto rozvinutou individualitu uvádět v soulad s organickou jednotou společnosti, tedy (vypůjčíme-li si od Kopřivy et al. (2008) slavné slovní spojení názvu publikace v pozměněném gardu), je potřeba být respektován, a/ale zároveň i sám respektovat.

3.2 Alternativa?

Respekt je sociální konstrukt definovaný autonomií, odpovědností a reciprocitou. Školy jsou však místy, kde běžně dochází k situacím s velmi nízkou mírou autonomie, která je dětem ponechávána (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Za zodpovědné osoby jsou zde považováni téměř výhradně dospělí, reciproční úcta učitelů k dětem rovněž není pojmem, který bychom obecně spojovali s realitou základní školy. Je známo, že některé chování vede ve škole k úspěchu, jiné k neúspěchu, přesto ani děti, které jsou ve škole úspěšné, nedostávají možnost věnovat se svým zájmům či vybrat si, co budou dělat. Aby bylo zajištěno řízení a kontrola žádoucích výsledků, je potřeba konformity, a tedy ztráty autonomie (Deci & Ryan, 1985). Často je škola (po právu?) nazývána vězením, kde vychovávaný o svoji svobodu přichází.

Pro účely svého výzkumu jsem se snažila najít školu, kde bude na úrovni základního vzdělávání zřetelně respekt přítomen. Poptávka po škole, ve které pedagogičtí pracovníci

programově usilují o respektující přístup, nezůstala bez odezvy. Byly mi doporučovány školy, ty jsem postupně navštěvovala a v některých z nich jsem byla skutečně svědkem tu více, tu méně respektujícího přístupu dospělých k dětem. Doporučené školy měly jednoho společného jmenovatele: byly to školy mimo hlavní vzdělávací proud, byly jakousi alternativou k běžné české veřejné základní škole. Zcela jistě v České republice existují i běžné veřejné základní školy, které úspěšně usilují o respekt k dětem, mezi doporučenými se však nevyskytovaly. Stejně tak je třeba zdůraznit, že všechny školy tzv. alternativní nejsou školami s respektujícím přístupem k žákům. Jednotlivé typy těchto škol uplatňují rozdílné přístupy k výchově a vzdělávání žáků, jejich filozofie se může navzájem velmi lišit.

Nicméně Raywid (1983) uvádí, že v alternativních školách bývá více uplatňován pro žáky princip individuálního a kolektivního rozhodování, obvykle tu méně než ve školách středního vzdělávacího proudu dochází k regulaci chování žáků, běžné je méně pravidel (Raywid, 1983). Průcha (2001) označuje pojmy *alternativní škola* nebo *alternativní vzdělávání* jako mnohovýznamové, kterých se užívá často jako „synonymický ekvivalent k jiným pojmům, jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2001, s. 17). Průcha, Walterová & Mareš (2009) uvádějí, že termín alternativní škola je „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému“ (s. 16). Tato odlišnost, jak uvádějí autoři dále, se může týkat specifčnosti obsahu vzdělávání, metod i organizace výuky a života dětí ve škole, hodnocení žáků, parametrů edukačního prostředí, vztahů mezi školou, místní komunitou, rodiči aj.

Navzdory rozmanitosti existujících programů alternativ ve vzdělávání, lze identifikovat určité podobnosti těchto programů a vytvořit zobecnění, která se týkají většiny alternativních škol. Podle Raywida (1983) je jedním z těchto stanovisek tendence alternativních škol klást v rámci školy důraz na rozvoj úzkých mezilidských vztahů a vytvářet silný pocit sounáležitosti s programem školy. S tím souvisí vlastní systémy a formáty hodnocení, studenti jsou často žádáni o sebehodnocení a známkování je nahrazováno popisem, studentskými portfolii. Důraz na rozvoj mezilidských vztahů v některých alternativních školách pak hovoří ve prospěch recipročního chování, tedy ve prospěch komponenty respektu ve výchovně vzdělávacím procesu.

Jako jeden z dalších zobecňujících znaků alternativních škol uvádí Raywid (1983) právě onu přítomnost menšího počtu pravidel a méně regulace žakovského chování, žáci mohou více uplatňovat vlastní rozhodování. To by znamenalo, že je jim zde poskytováno více respektu

v podobě autonomie jakožto možnosti užívat samostatnost a svobodu jednat více podle vlastního uvážení a možnosti určité nezávislosti na rozhodnutí či diktátu druhých. Toto však zdaleka neplatí pro všechny typy a programy alternativních škol, mezi jednotlivými alternativními školami jsou v tomto ohledu značné rozdíly.

V České republice některé nově vznikající alternativní školy nemusí být jasně přiřaditelné k jednomu proudu či směru, v současné době je zcela běžné, že zakladatelé a průvodci inovativních škol necítí potřebu následovat nějakou konkrétní pedagogickou metodu, ale kombinují je a vybírají z nich to, o čem se domnívají, že je pro ně a pro děti v jejich okolí nejvhodnější.

Pečlivě vybírají konkrétní školu pro své potomky někteří rodiče, místo aby děti začali posílat do školy, která je nejbliž jejich bydliště⁴. Tento bezesporu zajímavý fakt je možno mimo jiné připisovat skutečnosti, jak rodiče vnímají situaci ve státním školství. „V současnosti můžeme Českou republiku považovat za Mekku alternativního školství“, říká Pavel Kraemer z Institutu pro podporu inovativního vzdělávání (Kraemer, osobní komunikace – telefonní rozhovor, 19. ledna 2018). Nabídka zde totiž vychází vstříc poptávce. Vzestupný počet alternativních škol svědčí o tom, že si rodiče uvědomují, že škola je důležitou částí života každého dítěte a školní prostředí, i pokud se týká oblasti vztahů mezi lidmi ve škole a přístupu učitelů k dětem i rodičům, jej velmi ovlivňuje. Rodiče chtějí být školou respektováni, požadují respekt ze strany školy ke svým požadavkům a očekáváním, a mnohdy upřednostňují zároveň respektující přístup učitelů k dětem, které do školy posílají.

Respektu v míře vrchovaté by se jim i jejich dětem mělo, čistě z podstaty věci, dostávat v typu alternativních škol, které jsou označovány jako školy svobodné. Svobodu a odpovědnost každého jedince, reciprocitu a rovná práva pro všechny bez rozdílu mají tyto školy zakotvené v demokratických zásadách, na kterých jsou založeny a jimiž se jejich fungování striktně řídí.

3.3 Svobodné školy

Výchovu, která respektuje osobnost jedince a své metody a formy odvozuje z jeho možností, označuje Rýdl (2011) jako svobodnou výchovu. Ideálním institucionálním řešením se jeví tzv. svobodná škola, tedy označení pro školy, které nejsou ovlivňovány ideologií zvenčí, ale

⁴ Staré učitelské moudro prý praví, že „nejlepší škola je ta, která je za rohem“.

utvářejí svoji podobu v rámci demokratických principů podle svých vlastních vnitřních dispozic (Rýdl, 2011).

Jestliže o respektu uvažuji společně s O'Gradyem (2015) jako o sociálním konstraktu, jenž je definován pomocí **autonomie, odpovědnosti a reciprocity**, a chápu ho tedy jako uznání práva jedince **být nezávislý** na druhých, uznání **práva na vlastní samostatnost**, a rovněž jako **svobodu jednat** podle vlastního uvážení, a dále jako **právo** na uznání vlastní **odpovědnosti** za své chování a jednání, pak předpokládám, že se respektujícího přístupu dostává žákům ve školách, kde má vychovávaný **právo na svobodu bez nežádoucích zásahů jiných osob**, tedy právě ve školách svobodných. Svobodné školy představují nepochybně určitý extrém právě proto, že vzájemný respekt ve smyslu autonomie, zodpovědnosti a recipročního chování se tu zdá být jednotícím prvkem veškeré komunikace. V tomto smyslu představují svobodné školy jakýsi protipól ke školám v tradičním slova smyslu.

Termín *svobodná škola* není v české pedagogické literatuře zcela ukotven. Definici, vymezení pojmu svobodná škola nenabízí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009); nepracují s ním, termín nevysvětlují monografie *Moderní pedagogika* (Průcha, 2009), *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (Průcha, 2012), *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti* (Rýdl, 1994), *Inovace školských systémů* (Rýdl, 2003) ani *Alternativní školy* (Svobodová & Jůva, 1996). Především konotace přívlastku *svobodná* se velmi různí, a to jak v laické, tak v odborné pedagogické sféře, a různé posuny tohoto významu svádějí přivést na terminologické scestí. Vycházím tedy nejprve z premisy, že svobodná škola je druhem alternativní školy.

Hnutí tzv. svobodných škol, jež spadá do oblasti alternativní pedagogiky, bývá však většinou přiřazováno k širšímu hnutí tzv. nových škol (New School Movement), které vzniklo v Evropě již koncem 19. století. Pro obě tato hnutí – hnutí nových a svobodných škol – je charakteristické objevení psyché dítěte, které vyplývá z kritiky adultismu, jež v dítěti viděl nezkušeného dospělého. Svobodné školy kladoucí důraz na demokratické ideály ve stylu Velké francouzské revoluce – rovnost, volnost, bratrství – bývají také označovány jako školy demokratické. Konotace spojené s označením *demokratická* či *svobodná* (termínu používám synonymně) *škola* se však mohou lišit, Štrunclová (2003) zdůrazňuje, že má-li být škola chápána jako svobodná, musí splňovat dvě podmínky:

1. Ve škole musí být dodržována existence školních shromáždění, na kterých mají všichni zúčastnění stejná hlasovací práva a kde spolurozhodují o otázkách týkajících se života ve škole.
2. Žák ve svobodné škole má právo rozhodovat o tom, zda a které vyučovací hodiny bude navštěvovat.

Jako další podstatný znak svobodné školy uvádí pak Štrynclová (2003), že se škola distancuje nejen od povinné účasti na vyučování a od předepsaného kurikula, ale i od systému odměn a trestů, od známek a vysvědčení. Děti jsou ve svobodných školách zcela zodpovědné za své vzdělání – to je tedy zásadní hlavní princip svobodné školy, který se v průběhu vývoje v podstatě nemění. Žáci se zcela samostatně rozhodují, čemu se budou po celý den věnovat, neexistují rozvrhy ani vyučovací hodiny. Dospělí zde odmítají označení učitelé a s dětmi spolupracují, jen pokud to ony samy vyžadují. Školní systém je demokratický, děti i dospělí rozhodují o pravidlech společně, a to se stejnou vahou každého hlasu bez ohledu na věk, včetně rozhodování o najímání placeného personálu nebo o změnách pravidel soužití. Spory rozhoduje soudní komise složená ze zástupců dětí a dospělých. Děti nejsou vůbec hodnoceny, opět pokud si to samy nepřejí.

3.3.1 Summerhill School, Sudbery Valley School

Příběh prvních a jistě nejznámějších svobodných škol je vpravdě příběhem o respektu k dítěti, o respektu obecně, o respektu naprostém a za všech okolností. Užší vymezení a charakteristika svobodných škol vychází z první známější svobodné školy – Summerhill School, jež byla založena roku 1921 Skotem Alexandrem Sutherlandem Neillem v Německu a která byla později přemístěna do Anglie. Summerhill je výjimečný svou filozofií, která říká, že se děti nejlépe učí svobodou bez donucovacích metod. Všechny hodiny jsou dobrovolné a žáci si sami mohou vybrat, jak budou trávit čas. Neill založil Summerhill s vírou, že „úkolem dítěte je žít svůj vlastní život – ne život, který mu nadiktují jeho úzkostliví rodiče anebo život podle záměru pedagoga, který si myslí, že všechno ví nejlíp“ (Neill, 1960). Aby dokázali lépe kontrolovat svůj vlastní čas, účastní se žáci samosprávné komunity ve škole. Školní schůze se konají třikrát do týdne. Žáci a personál mají rovnocenný hlas v rozhodování, které ovlivňuje jejich každodenní život, diskutují problémy a vytváří či mění školní zákony. Pravidla, která se na těchto schůzích schvalují, mají široký záběr – od nejpříjemnější večerky pro všechny až po povolenou nahotu jak u bazénu, tak ve třídách. Setkání jsou taky příležitostí pro komunitu, aby hlasovala o nevyřešených konfliktech, jako je pokuta

za krádež (obvykle pokuta sestává ze zaplacení částky, která byla zcizena). Tím, že vytváří zákony a přiděluje sankce, naplňuje školní schůze Neillovu zásadu „Svoboda, ne zvůle” (napsal stejnojmennou knihu) a princip, že můžeš dělat cokoli, pokud to neubližuje ostatním. Z toho důvodu se v prostorách školy může mluvit sprostě, jak kdo uzná za vhodné, ale jakmile je sprostě označen přímo někdo z komunity, jedná se o porušení zásad.

Pravděpodobně nejrozšířenějším modelem svobodné školy je pak Sudbery Valley School, jež byla založena v roce 1968 ve Framinghamu ve státě Massachusetts v USA Hannou a Danielem Greenbergovými. Založení školy začali Greenbergovi plánovat již v letech 1965-66, myšlenka založit školu pramenila, jak sami říkají, z hluboké nespokojenosti s tehdejší vzdělávacím systémem, ve kterém se oba pohybovali (v té době působili na Kolumbijské univerzitě). V uvolněných 60. letech minulého století došlo obecně k velkému rozmachu zakládání nových škol, čemuž velmi nahrával fakt, že šlo o postindustriální dobu, kdy společnost – podnikatelé, firmy potřebovali především zaměstnance, kteří jsou iniciativní, kreativní a samostatní. A právě takové lidi, kterým netřeba říkat, co mají kdy dělat, osobnosti, jež se rozhodují na základě vlastního úsudku, slibovala vychovat svobodná škola, která studentům nediktovala, co se mají kdy učit, ale naopak je respektovala ve smyslu podpory jejich samostatného a svobodného jednání.

Dnes se propagací a podporou svobodného vzdělávání v Evropě zabývá organizace s názvem European Democratic Education Community (EUDEC). Tato definuje, v návaznosti na rezoluci 13. mezinárodní konference demokratického vzdělávání, jež se konala v roce 2005 v Berlíně, svobodné (demokratické) vzdělávání takto:

Studenti ve svobodných vzdělávacích institucích:

- mají právo dělat svá vlastní rozhodnutí týkající se učení a všech dalších oblastí každodenního života. Především si mohou sami určovat, co, kdy, kde, jak a s kým budou dělat, pokud toto jejich rozhodnutí neporušuje zároveň tatož práva a svobodu ostatních;
- mají rovný podíl na rozhodování, jak jejich organizace – především jejich školy – budou řízeny a jaká pravidla a sankce, pokud vůbec, budou nezbytná (EUDEC, n.d.).

3.3.2 Poptávka po respektu

Zvyšující se počet nově vznikajících svobodných škol v současné době můžeme považovat za reakci na poptávku po respektu (svobodě, odpovědnosti, recipročním chování) ve vzdělávání. European Democratic Education Community (EUDEC) odhaduje, že v současné době existuje v Evropě více než 100 svobodných škol, každým rokem těchto škol přibývá. Školy se sdružují v evropské síti organizace – poskytují studentům, učitelům i rodinám příležitosti k setkávání a sdílení zkušeností, pořádají každoroční setkání, konference, výměnný program studentů a učitelů, pěstují partnerství škol atd.

V České republice existuje Asociace svobodných demokratických škol (ASDS), jež sama sebe charakterizuje větou: „Sdružujeme školy na cestě ke svobodě a demokracii“ (Asociace svobodných demokratických škol, n.d.). Na webových stránkách asociace nalezneme krátké odstavce textu nazvaného Hodnoty svobodných demokratických škol. V nich se dočteme, že školy, které asociace sdružuje, fungují na základě demokratického rozhodování, za své učení mají zodpovědnost samy děti a samy tedy rovněž rozhodují o tom, „co, kde, kdy, jak a s kým budou dělat“ (Asociace svobodných demokratických škol, n.d.). Dozvídáme se, že děti ve svobodných demokratických školách mají stejný hlas jako dospělí, rozhodují tedy i o fungování školy, včetně tvorby pravidel a jejich uplatňování⁵. Jak se však české svobodné školy, jejichž zásadním prvkem je dobrovolnost (nejen) v učení a svoboda žáka, vypořádávají s faktem, že česká legislativa nedovoluje školám neučit, že zde není legální, aby škola neměla plán, podle kterého učí, jinými slovy, že není legální neučit (ani když se žák prostě zrovna učit nechce)?

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje základní cíle a obsah vzdělávání, ten je dle zákona závazný pro všechny české školy. V RVP jsou stanoveny cíle, závazné obsahy a tzv. očekávané výstupy. Jak však konstatuje Pavel Kraemer z Institutu pro podporu inovativního vzdělávání: „Pokud se spolehneme na doslovné znění dokumentů, pak tu před námi leží široká šedá zóna výkladu zákona a hluboce netriviální otázka, co je tady dovoleno. Jedná se o právně poměrně nejasné otázky“ (Kraemer, osobní komunikace – telefonní rozhovor, 19. ledna 2018). Svobodné školy podle tohoto výkladu zákona mohou své žáky s obsahem vzdělávání seznamovat (na vyžádání), vytvářet prostředí, výstupy pouze očekávat. Pavel Kraemer k tomu dodává, že zatímco „na západ od nás jsou pravidla jasná a

⁵ Přesné znění *Hodnot svobodných demokratických škol* obsahuje příloha číslo 1.

lépe vydefinovaná, nám nahrává kromě vysoké poptávky ze strany rodičovské obce i vágnost právního systému. Díky těmto skutečnostem tu můžeme hovořit o naprosto unikátní věci, a totiž, že Česká republika je v alternativním školství v současné době číslem jedna. Mohou tu vznikat alternativní školy, třeba tu více, tu méně svobodné“ (Kraemer, osobní komunikace – telefonní rozhovor, 19. ledna 2018).

Absolventi svobodných škol mají, alespoň podle toho, co uvádějí materiály a texty organizace EUDEC (EUDEC, n.d) a Institutu pro podporu inovativního vzdělávání (Kraemer, 2016), velikou devizu do života: umí jednat, vystupovat a chovat se odpovědně, samostatně a svobodně, přesto s respektem k ostatním, cítit pravidla a fungovat v kolektivu. Jsou mimořádně kreativní, nic neberou jako dané – nad vším se kriticky zamýšlejí. Je jim dán veliký prostor pro rozvíjení schopností, ve kterých jsou dobří, pro zkoumání oblastí, které je opravdu zajímají. Právě dosažením hloubky v určité specializaci se mohou uplatnit v životě a dělat to, co je baví a v čem jsou nejlepší.

Pojmem spojovaným se svobodou ve vzdělávání se stalo rovněž tzv. sebeřízené vzdělávání, tedy „kulturní očekávání (a skutečnost), že vzdělávání je odpovědnost dětí“ (Aliance pro sebeřízené vzdělávání, n.d.). V České republice založená Aliance pro sebeřízené vzdělávání na svém webu informuje o výhodách a způsobech uplatnění tohoto vzdělávání, sdružuje jeho příznivce a vytváří a podporuje pro sebeřízené učení příležitosti. Jako svůj cíl pak uvádí vizi světa pro 21. století, „v němž je sebeřízené vzdělávání (nebo také vnitřně motivované učení) přijímáno za kulturní standard“ (Aliance pro sebeřízené vzdělávání, n.d.). Příznivci sebeřízeného vzdělávání jsou přesvědčeni, že vzdělávání se má odvíjet od samostatně vybraných činností a životních zkušeností vzdělávající se osoby, mluví se tu tedy o respektu – o možnosti volby, podpoře autonomie vzdělaného. Předpokládá se dále, že děti jsou zodpovědné (zodpovědnost jako další ze složek respektu) za své vlastní vzdělání, a že pokud dospělí jednají tak, jako by děti učili, pak jim tuto zodpovědnost berou: „Dospělí v naší kultuře často předpokládají, že jejich úkolem je udržovat děti víceméně neustále v bezpečí a zaměstnané. Zásadní lekcí, kterou se děti potřebují naučit, je, jak převzít kontrolu nad svým vlastním životem, a aby k tomu došlo, potřebují od nás, abychom se upozadili. Naším největším darem dětem, pokud jde o jejich vzdělání, je čas, kdy mohou volně objevovat a prosazovat své vlastní zájmy“ (Aliance pro sebeřízené vzdělávání, n.d.).

3.4 Výchova a svoboda – shrnutí

Vztah výchovy a svobody se zdá být velmi komplikovaný. Humanistická pedagogika hovoří o etickém požadavku na učitele „být partnerem dítěti, provázejícím ho kousek jeho cesty životem“ (Hejlová, 2009, s. 58). Co je však potřeba vyřešit, je míra svobody, která má být vychovávanému poskytnuta, a zároveň i míra požadavků, které na něj mají být kladeny. Je třeba si položit otázku po hranicích chování a jednání dítěte a také to, jak mají být tyto hranice, pokud tedy vůbec, stanovovány (Hejlová, 2009).

Míra poskytované svobody a autonomie se jeví ve svobodných školách jako bezbřehá, svobodné školy jsou tedy skutečně určitým extrémním případem. Ze svobody být zcela sám sebou a učit se, co to znamená ve vztazích s lidmi, mít naprosto ve své moci rozhodování a být si vědom důsledků; z toho však rovněž vyplývá zodpovědnost, kterou má každý člověk vůči sobě i druhým lidem (Holá, 2009). Hejlová (2009) nezpochybňuje, že mít respekt k dítěti je oprávněný požadavek, zároveň se však ptá, co si počít, když se dítě jeví jako stále méně respektující dospělého, a zda je v takovém případě správné respektovat dítě v jeho projevech, i pokud se vyjevuje, že se tím nestává automaticky kultivovanějším?

Níže předkládaný text empirické části se věnuje tomu, nakolik je podporován a uplatňován učitel v české základní škole respekt k žákům, zároveň, byť jen velmi okrajově a doplňkově, reflektuje, jaké účinky mají projevy ne/respektu učitelů na žákovské chování, a velmi skromně se tak snaží přispět do diskuse i na toto téma.

Empirická část

Konceptualizace O'Gradyho (2015) nejlépe odpovídá zkoumané oblasti; tato nebyla dosud v českém pedagogickém prostředí výzkumnému bádání podrobena. Kvalitu fungování a potenciál rozvoje školy jakožto komplikovaného sociálního organismu ovlivňuje mimo jiné vztahová dimenze všech jejích aktérů (Dvořák et al., 2010). Zkoumaným fenoménem předkládané studie je respekt učitele k žákům, a právě na tuto dimenzi – přístupu učitele k žákům – se v další části textu zaměřím.

4 Metodologie

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nakolik je podporován a uplatňován v české základní škole respekt k žákům. Zaměřila jsem se na projevy respektu pedagogů k žákům, na míru reciprocity, zodpovědnosti a autonomie, jež je žákům ponechávána. Práce rovněž cílí na popis a analýzu výpovědí učitelů, ve kterých své postupy a zkušenosti s přístupem k žákům reflektují. Zajímalo mne, jaké normy z hlediska respektu k žákům školy nastavují a jakým způsobem se k dětem učitelé chovají. Konkrétně si kladu dvě hlavní výzkumné otázky:

- 1) Jak se ve škole projevuje respekt k žákům?**
- 2) Jaký je rozdíl z hlediska přístupu učitele k žákům mezi běžnou školou a školou, která na respektujícím přístupu staví?**

Díličními výzkumnými otázkami pak jsou:

- 1) Je respekt k žákům deklarován v dokumentech školy, případně jak?
- 2) Jak se v konkrétní škole projevuje podpora žákovské autonomie, odpovědnosti a reciprocity v chování učitelů?
- 3) Jak učitelé své chování ve vztahu k respektu reflektují?

4.2 Pilotní výzkum

Pro potřeby disertační práce na téma respektující přístup učitele k žákům v české škole jsem v rámci výzkumu nejprve opakovaně navštívila kromě běžných veřejných základních škol několik alternativních soukromých škol, jež mi byly doporučeny jakožto školy, ve kterých je možno býti svědkem respektujícího přístupu. V doporučených školách mě od samého

začátku zaujala nejen očekávaná a na první pohled zjevná vysoká míra uplatňovaného respektujícího přístupu pedagogů k dětem, ale i projevy fenoménu, který jsem v takové míře na školní půdě nečekala: svobody. Byla jsem doslova fascinována, nakolik byla v některých školách žákům a studentům ponechávána možnost volby a svobodného rozhodování v různých oblastech školního života, v otázkách vlastního vzdělávání i samotného chodu školy.

Během přípravné fáze výzkumu bylo mým cílem najít dvě školy, dva případy, které by byly z hlediska přístupu k žákům záměrně kontrastní, což se ukázalo jako poměrně snadné. V podstatě v okamžiku vstupu do školy byla vždy rozeznatelná odlišná filozofie toho kterého prostředí v rovině vztahů učitel-žák. Navštívila jsem několik různých škol, „osahala“ si téma a z nabízených možností vybrala dvě. Pro potřeby výzkumu byla vybrána jedna běžná veřejná základní škola, nazvala jsem ji „školou zcela základní“. Jako kontrastní případ jsem vybrala školu, která se snaží pracovat s dětmi na bázi svobodných škol, tu jsem pojmenovala souslovným názvem „škola skoro svobodná.“

4.3 Výzkumný design

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jak se v české škole projevuje respektující přístup k žákům a jak se může způsob komunikace v různých školách odlišovat. Bylo použito kvalitativního výzkumného přístupu, výzkum byl pojat jako vícepřípadová studie, v níž bylo využito etnografického designu.

Případová studie umožňovala zkoumat speciální situace; odpovědět na otázky typu *jak* a *proč* a zároveň zohlednit, jak je jev ovlivněn kontextem (Baxter & Jack, 2010). Tímto způsobem bylo možné studovat sledované jevy v kontextu a realitě, ve které se vyskytovaly, a soustředit se na faktory a vlivy, které předcházely nebo byly součástí současného stavu (Chrastina et al., 2005). Snažila jsem se soustředit na porozumění jevu v jeho jedinečnosti a komplexitě (Stake, 1995). Konceptuální rámec studie byl založen na interpretativním paradigmatu. Jako strategie zkoumání byla použita etnografie. Etnografický výzkum upřednostňuje kulturní perspektivu skupiny, popis chování a vzhled do toho, proč k tomuto chování došlo (Chaffi et al., 2016). Při výzkumném šetření byly použity metody etnografického výzkumu, které umožnily rekonstruovat kulturní pedagogické modely, a to analýza dokumentů škol, pozorování a rozhovory. Zatímco pozorování bylo prováděno za účelem popisu charakteristik interakce a identifikace významných vzorců chování učitelů, rozhovory byly vedeny s cílem umožnit učitelům, aby tyto své vzorce chování reflektovali a vysvětlili. Při následné analýze bylo třeba hledat napříč pozorovanými situacemi a

pasážemi rozhovorů s respondenty vzorce, které by svědčily o společných přesvědčeních respondentů a vysvětlovaly by jejich chápání pedagogické praxe.

V případové studii s interpretačním etnografickým rozměrem byla volena cesta od analýzy dokumentů přes pozorování k rozhovoru. Snažila jsem se zjistit nejen to, co lidé ve svém sociálním prostředí dělají, ale také proč to dělají (Spindler & Spindler, 1987). Zvolen byl instrumentální přístup, kdy na základě zvoleného fenoménu byly vyhledány adekvátní případy, jež tento fenomén reprezentovaly. Šlo o akceptaci a porozumění proměnným a otázkám, které by do případu mohly vstupovat, jednotlivé případy pak byly prostředkem pro dosažení stanoveného cíle výzkumu (Chrastina et al., 2005). Kvalitativní výzkum se zde ukazoval být vhodným pro svou pružnost, neboť jak uvádí Hendl (2005): „Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek“ (s. 52). Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila tedy nenáhodného výběru jednotlivých případů, cílem byl detailní popis dvou případů. Počet (2) a výběr těchto případů se odvíjel od saturace potřebnými daty směrem k výzkumným otázkám a od požadavku komparování dat mezi nimi. Realizovaný výzkum směřoval k naplnění cílů a zodpovězení výzkumných otázek; každý případ vnesl do studie něco jedinečného, a tak má každý příběh také svůj způsob sdělení. Při užití designu vícepřípadové studie pak došlo ke komparaci obou případů – vzájemně k sobě a mezi sebou, tato komparace případů navazovala na část analýz každého případu (tamtéž).

4.4 Výzkumný vzorek, volba případů

Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila nenáhodného výběru jednotlivých případů. Škola, jež byla nazvána „školou zcela základní“, je běžnou⁶ českou základní veřejnou školou hlavního vzdělávacího proudu. Ve škole byl realizován předvýzkum metodou pozorování pedagogických situací a rozhovorů s učiteli. Ten ukázal, že direktivní a nerespektující přístup pedagogů k dětem je tu jevem běžně pozorovatelným a v zásadě zde převládá. Druhá škola mi byla doporučena jako místo, kde je k vychovávaným přistupováno

⁶ Běžnou školou rozumím společně se Smith Slámovou „školu snadno dostupnou žákům žijícím ve spádové oblasti, v níž se škola nachází, a zároveň nedeklarující výukové postupy odlišné od vzdělávacího mainstreamu“ (Smith Slámová, 2023, s. 19).

s úctou a respektem. Pilotní průzkum pak prokázal, že tomu tak skutečně je. Škola, jež byla nazvána „škola skoro svobodnou“, byla zvolena jako kontrastní ke „škole zcela základní“. „Škola skoro svobodná“ je jednou ze škol ze sítě konkrétních nestátních soukromých alternativních základních škol, jež jsou od svého založení inspirované ideou svobodného vzdělávání.

4.5 Metody sběru dat

Případové studie mohou být podle Yina (2003) napájeny ze šesti zdrojů výzkumných zjištění, těmito zdroji jsou: dokumentace, archivní záznamy, rozhovory, zúčastněné pozorování, nezúčastněné pozorování, hmotné artefakty.

V předkládané studii se zaměřuji na pasáže zmiňující respekt k žákům v oficiálních dokumentech zkoumaných škol a komunikační praktiky, které jsou z hlediska respektu projevovaného učiteli žákům relevantní a které by tak mohly být rovněž nahlíženy jako strukturální elementy těchto škol (srov. Wulf et al., 2011). Zajímá mě především chování a přístup učitelů k žákům, protože jsou to právě oni, kdo na české základní škole stanovují pravidla chování a komunikace učitel-žák. Popisuji, jakým způsobem učitelé v české škole budují respektující vztahy (srov. LaRusso et al., 2007).

Ve výzkumu byla data získávána prostřednictvím následujících metod: 1) přímé zúčastněné/nezúčastněné pozorování ve škole i mimo ni; 2) dotazování, tedy hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli a žáky; a 3) analýza dokumentů a artefaktů školy. To vše v souladu s hlavními postupy shromažďování dat v případových studiích ve školních podmínkách: kladení otázek, pozorování událostí a čtení dokumentů (Bassey, 1999). Základ výzkumu tvoří korpus detailně zapsaných terénních poznámek.

4.5.1 Pozorování

Pozorování byla realizována kontinuálně od června roku 2017 do října roku 2022. Podle Hendla (2005) je pozorování ve školní třídě příkladem nezúčastněného pozorování, podle Švaříčka et al. (2007) jde o pozorování zúčastněné. Druhé pojetí je v pedagogickém výzkumu obvyklejší (Dvořák et al., 2010). Předmětem pozorování byl život školy v jeho celistvosti: vyučovací hodiny ve škole i mimo školní budovu, doba před zahájením samotného vyučování, přestávky, extrakurikulární aktivity i jiné další plánované součásti života školy, které jsem považovala za relevantní z hlediska zkoumaného problému – vícedenní školní výlet, lyžařský kurz, dění probíhající na prostranství před školou, edukativní aktivity

v okolí školy, školní návštěva divadelního či filmového představení. Během pozorování byly zaznamenávány všechny skutečnosti, které byly považovány z hlediska zkoumání za relevantní, a to formou podrobných terénních poznámek. Promluvy aktérů jsem zapisovala co nejvíce možno doslovně. Zajímalo mne, jakým způsobem jsou řešeny pedagogické situace. Vzhledem k výzkumnému cíli jsem se soustředila především na chování, jednání, komunikaci dospělých osob (téměř výhradně pedagogických pracovníků, hlavně učitelů) směrem k dětem (žákům), případně na následné reakce dětí, tedy na určité zaběhnuté vzorce chování v dané škole.

Celkem bylo pozorováno 23 vyučovacích hodin plus pozorování prováděná mimo vyučovací hodiny (prostranství před školou, před začátkem vyučování, během přestávek, při edukativních aktivitách v okolí školy) ve „škole skoro svobodné“ a 28 vyučovacích hodin plus pozorování mimo vyučovací hodiny včetně tří celotýdenních ozdravných pobytů pro žáky mimo budovu školy a několika školních návštěv kulturních a sportovních akcí na „škole zcela základní“.

4.5.2 Dotazování

Realizovala jsem hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy a se žáky v době od června roku 2017 do října roku 2022 (doba, kdy byla prováděna pozorování) a v dubnu roku 2023, kdy jsem zjistila, že se musím ještě učitelů i dětí doptat na skutečnosti, které mi ve světle dosud zjištěného nejsou jasné. V otázkách, jež byly pokládány učitelům bezprostředně po ukončení pozorování jednotlivých segmentů života školy, jsem pedagogy vyzývala k přímé reflexi jejich chování a komunikaci se žáky. Otázky pro učitele v rozhovorech směřovaly k míře autonomie, kterou jsou svým žákům ochotni poskytnout. Zjišťovala jsem, nakolik mohou děti samy ve škole rozhodovat o věcech, které se jich týkají, zdali, příp. jakým způsobem projevují zpovídaní žákům úctu, zdali, příp. jak minimalizují mocenské rozdíly a nerovnosti ve vztazích s nimi tak, aby se žáci cítili být ve škole respektováni. Ptala jsem se rovněž pedagogů na jejich zkušenosti s kázní žáků, jakými prostředky dosahují při hodinách soustředěné pracovní atmosféry, jak postupují, pokud dochází k narušování kázně, jak si počínají v případě nevhodného chování dětí ve škole, jakými prostředky se snaží dát věci do pořádku. Děti jsem se ptala, nakolik se cítí být ve škole učiteli respektovány, do jaké míry se cítí ve škole svobodné a zda se mohou chovat či jednat podle své volby, nakolik mohou rozhodovat o věcech, které se jich ve škole týkají, příp. jak to vypadá s kázní ve škole a během vyučovacích hodin

a jakým způsobem je v případě nutnosti učitelé pacifikují. Rozhovor jsem vedla s 10 pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a 7 dětmi „školy skoro svobodné“ a s 10 pedagogickými pracovníky a 8 dětmi „školy zcela základní“.

K průběžnému uspořádávání textového materiálu sloužila transkripce nahraných rozhovorů. Rozhovory byly přepsány ve formě literárního opisu, materiál nebyl přepisován do spisovné češtiny. Vzhledem k povaze dat byla záměrně zvolena transkripce doslovná, ne však celého nahraného rozhovoru. Data byla dokumentována skrze selektivní protokol, jedná se o fragmenty nahraného rozhovoru. Účelem selektivního protokolu je zveřejnit – po úvaze výzkumníka – pouze informace, které se týkají určité oblasti (Chrastina et al., 2005). Nešlo tedy o úplnou transkripci celého nahraného rozhovoru, bylo vybíráno pouze to, co bylo považováno za užitečné pro komparaci dat a výzkumných otázek pro záměr výzkumu.

4.5.3 Analýza dokumentů školy

Byla použita analýza oficiálních dokumentů školy (vnitřní předpisy, školní řád, klasifikační řád, stanovy/principy školy). Předpokládala jsem, že jsou v těchto textech zakódovány principy, na nichž vedení školy společně s pedagogy staví a které jsou pro fungování školy důležité, tedy že se v nich odráží norma, která je ve škole sdílena. Dále byl analyzován materiál neoficiální, artefakty dokreslující obraz života školy v souvislosti se zkoumaným fenoménem (písemné práce žáků, ofoceně nástěnky s pravidly chování ve třídě aj.).

4.6 Epistemická pozice

Často zmiňovaným limitem kvalitativního výzkumu je potenciální zaujatost výzkumníka. Nemohu popřít, že to je zcela jistě i můj případ. Z principu odmítám přístup k dětem založený na demonstraci moci a zastrašování. Domnívám se, že komunikace učitel-žák má být vždy založena na vzájemné úctě a slušnosti, respektu, ale že tomu tak často není. V úvodu této práce jsem popisovala pocity, které mi přivodil vstup do běžné základní školy, kdy jsem zde takřka na každém kroku *pocítovala* nerespektující přístup pedagogů k žákům. Vybavila se mi nejen neustálá úzkost, která mě provázela v době, kdy jsem do školy před 45 lety chodila sama, neboť učitelky zde velmi často křičely a občas tehdy i někomu nafackovaly, ale i doba pozdější, kdy základní školu začaly navštěvovat postupně moje tři děti. Jedno z dětí jsme museli s manželem nechat přestoupit v pololetí první třídy na jinou školu, neboť v důsledku neustálého učitelčina křiku (a až teroru), který byt' nebyl zaměřen přímo na ni, ale na některé její spolužáky, se začala dcera podobně jako kdysi já ve škole bát a musela se

dokonce začít léčit na neurologii s nervovými tiky. Veškeré její obtíže však díky jí *subjektivně pocíťovanému* respektujícím přístupu učitelky v nové škole okamžitě zmizely.⁷

Uvědomila jsem si, že mezi základními školami mohou být z hlediska přístupu učitelů k dětem diametrální rozdíly, stejně jako mohou být rozdíly mezi přístupy jednotlivých učitelů v jedné konkrétní škole. Upřímně však uvádím, že moje zaujatost ovlivněná okolnostmi uvedenými v předchozím odstavci a dále rovněž napájená a živená 30letou praxí učitelky v různých vzdělávacích institucích, kde jsem se setkala s nejrůznějšími kolegy⁸, spočívá v tom, že jsem do terénu vstupovala s očekáváním nerespektujícího přístupu v běžné české veřejné základní škole, zároveň jsem však byla neutrální v očekávání toho, jak může vypadat přístup učitele k dětem ve školách, které o respektující přístup usilují.

Považuji však za nutné na tomto místě rovněž zdůraznit, že jsem velkým zastáncem (a fanouškem) veřejných základních škol. Přála bych si, aby se dětem v České republice dostávalo stejně kvalitního vzdělání bez ohledu na jejich rodinné zázemí a školu, kterou navštěvují. Myslím si, že mezi školami by měly být, nejen co se týká jejich kvality, ale i úrovně vzájemných mezilidských vztahů v nich (což spolu velmi souvisí), jen velmi nepatrné, ideálně pak žádné rozdíly. Opakovaně jsem se však setkávala s tím, že v běžné české veřejné základní škole byla sdílena komunikační norma jakéhosi mentorského přístupu k dětem. Těm jako by tu zároveň nepříslušela žádná či jen velmi nepatrná studijní autonomie a zodpovědnost.

Chtěla jsem porozumět příčinám tohoto přístupu a zároveň zjistit, zda je možno uplatňovat přístup jiný, respektující. Do terénu jsem však, jak bylo popsáno výše, vstupovala s určitými očekáváním, předporozuměními a přesvědčeními. Uvědomuji si je, snažila jsem se během výzkumného šetření nevycházet těmito přesvědčením a očekáváním vstříc a nepřehlížet detaily a fakta, která do těchto mých předporozumění či interpretací skutečnosti nezapadala.

⁷ Nezapomenutelným se pro mě stal okamžik, kdy jsem si přišla našeho prvňáčka po skončení vyučování v nové škole poprvé(!) vyzvednout. Dítě nejenže nervově „nemrkalo“, ale radostně vypravovalo, co se ve škole dělo, poskakovalo si, hopsalo, až se mu aktovka na zádech natřásala, a uvolněně kopalo do kamínků na cestě. Pro mě jako rodiče, který si půl roku chodil vyzvednout po vyučování dítě pobledlé, nemluvné a se záškuby v obličejí, to byla blažená chvíle. Právě školní kouzlo!

⁸ Domnívám se, že se mezi učiteli nacházejí i lidé, kteří si užívají (zneužívají) moc, kterou ve škole mají jaksi zadarmo a kterou jinde ve společnosti nedokážou přirozenou cestou získat.

Snažila jsem se veškerá výzkumná šetření provádět s neutrálním postojem a pozorovat život v obou školách nezaujatýma očima.

4.7 Zajištění etiky

Při realizaci výzkumu jsem se řídila etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu a Univerzity Karlovy. Ve školách, kde probíhal výzkum, jsem se pohybovala zcela volně a svobodně, lidé zde (dospělí i děti) byli informováni, že realizuji výzkum, a většinou je přítomnost někoho dalšího ve třídě, škole, kdo pozoruje dění kolem sebe a dělá si poznámky, nijak „nevzrušovala“. Nikdo mi během pozorování nevěnoval v podstatě žádnou pozornost. V obou školách jsou na přítomnost cizích osob zvyklí, jednu školu navštěvují výzkumníci poměrně často právě kvůli určitému druhu jedinečnosti ve výchově a vzdělávání, na který škola vsadila, na druhé škole bývají pravidelně přítomni studenti vysoké školy v rámci své pedagogicko-psychologické praxe. Respondenty z řad dospělých i dětí, se kterými jsem vedla rozhovory, jsem seznámila s účelem výzkumu a před zahájením nahrávání rozhovorů jsem od nich získala informovaný souhlas. Sesbíraná data byla anonymizována, jména respondentů výzkumu změněna. Pro zajištění etiky výzkumu bylo potřeba nejen anonymizovat data, která by mohla vést k identifikaci účastníků či konkrétních škol, o nichž vypovídali, rovněž obě školy jsem musela popsat obecněji a některé informace o nich zcela vypustit. Tento postup byl nutný k tomu, aby byla zajištěna jejich anonymita.

5 Příběhy škol

V příbězích škol jsou selektivně popisovány a analyzovány skutečnosti, které jsem považovala z hlediska zkoumání daného jevu za relevantní, tyto mohou být (a jsou) v jednotlivých příbězích škol různé. Po charakteristice jednotlivých škol následuje popis nálezů z dokumentů; zda, případně jak je v nich respekt k žákům deklarován. Dále jsou popisovány pozorované situace, které jsem považovala z hlediska projevů respektu ve škole za významné. Zaměřila jsem se v nich na tři složky respektu dle O'Gradyho (O'Grady, 2015). Na vybraných relevantních situacích tedy dokumentuji míru autonomie, reciprocitu a zodpovědnosti, jež je ve škole ponechávána na žácích. Dále uvádím doplňující výpovědi učitelů, v nich své postupy a zkušenosti se zmiňovanými složkami respektu k žákům reflektují, a dětí.

5.1 „Škola zcela základní“

5.1.1 Obecná charakteristika

Škola „v čilu“

„Škola zcela základní“ je běžnou veřejnou základní školou. Je to „*taková běžná česká klasika*“, jak ji pojmenovala v internetové diskusi jedna z maminek dětí, které ji navštěvují, když odpovídala na dotaz jiných matek, zda je škola dobrá, zda stojí za to přihlásit sem dítě. V současné době školu navštěvuje téměř 480 žáků prvního a druhého stupně, jedná se o školu střední velikosti. V bezprostředním okolí školy, jež se rozkládá v městské části Prahy mimo centrum, se nachází panelové sídliště, ale i rodinné domky se zahradami. Školu navštěvují především děti z okolí školy, pro něž je adresa školy spádovou oblastí, pouze velmi malá část žáků dojíždí do školy z větší vzdálenosti. Jedná se o hladce fungující školu s dobrou pověstí a zvukem u laické veřejnosti. Mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky panuje přátelská atmosféra, učitelé si zakládají rovněž na vzájemných dobrých vztazích s žáky. Žáci mnoho „nezlobí“, případné kázeňské problémy jsou řešeny okamžitě a na odpovídající úrovni (třídní učitel, vedení školy, výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog), laťka „ukázněnosti“ je vysoko. Žák (14 let) „školu zcela základní“ charakterizuje: „*Je to tu v čilu (z angl. chill – poznámka Mazúchová), většina učitelů je fakt v pohodě. Někerý tě i dost naučej’.*“

5.1.2 Svoboda pohybu v prostorách k tomu určených zaručena!

V oficiálních dokumentech „školy zcela základní“ není studijní autonomie, svoboda a odpovědnost žáka vůbec zmiňována, pokud nepočítáme ve školním řádu zakotvené právo žáka na „svobodu pohybu ve školních prostorách, jež jsou k tomu určeny“. Školní řád však uvádí právo žáka „aktivně ovlivňovat výuku“. Během výzkumu však nebylo pozorováno, že by žáci mohli aktivně ovlivňovat výuku, pokud tím nemáme na mysli fakt, že na hodinách spolupracují s učitelem a/nebo se spolužáky dle zadané práce, hlásí se, odpovídají na otázky, plní zadané úkoly, vypracovávají a prezentují projekty. Možnost výběru měli případně u domácích úkolů: vybrat si k vypracování jedno cvičení z několika zadaných, což ale fakticky vzato skutečnou svobodou volby nazvat nemůžeme, neboť cvičení, které vybráno ten den žáky k vypracování nebylo, zadal učitel k vypracování později. Aktivně ovlivňovat výuku ve smyslu toho, že by vybírali téma či obsah hodiny, vyučovací metodu, strukturu hodiny či vyučovací metodu, co a jak se budou učit, čemu se věnovat, takové případy byly pozorovatelné jen velmi zřídka, pouze při výjimečných příležitostech v období určitého rozvolnění života školy, například při „vánočních“ hodinách či na závěr školního roku, kdy už výuka prakticky neprobíhala. Učitel je na „škole zcela základní“ kompetentní osobou, která rozhoduje, co a jak se žák bude učit.

Při vyučovacích hodinách se učitelé ve „škole zcela základní“ snaží ve škole udržovat pořádek, klid a soustředěnou atmosféru. Pokud některý z žáků během vyučování vyrušuje či nepracuje dle zadání, uchylují se učitelé k běžné školní pacifikaci žáků zvýšením hlasu, přesazováním těch, kteří se mezi sebou baví, odebráním žakovské knížky s hrozbou výchovného opatření (poznámky). Ve školním řádu má „škola zcela základní“ naopak uvedeno, jak se žák má povinnost během vyučovacích hodin chovat: „Ve vyučovacích hodinách se žák chová klidně a ukázněně, sleduje výuku, aktivně se zapojuje do práce, spolupracuje podle pokynů učitele, záměrně nenarušuje vyučování. Chce-li promluvit, hlásí se a čeká, až bude vyzván. Své místo opouští jen se svolením učitele.“ Ve škole tak dochází k situacím s vysokou mírou řízení, a naopak nízkou mírou autonomie, která je dětem ponechávána (srov. Patrick, Skinner & Connell, 1993; Foucault, 1975).

V nastavení komunikačních pravidel a v kontrolních mechanismech, které používají, aby komunikačního nastavení dosáhli, tu byly mezi učiteli shledány rozdíly jen nepatrné. Záleží pochopitelně vždy na osobnosti učitele a na jeho míře tolerance k projevu nekázně. Například hladinu hluku, který je ochoten při vyučování snést, má každý pedagog nastavenou rozdílně. Při kázeňských problémech se žáky, pokud tito tzv. vyrušují či jinak „zlobí“,

některý pedagog vybírá žákovské knížky k poznámkách okamžitě, jiný nejprve poznámkou vyhrožuje, další učitel se snaží poznámky psát jen minimálně a vše řešit domluvou. Šalamounová & Švaříček (2012) uvádí, že podle toho, jak učitelé popisují svůj způsob vedení třídy, je možno je rozdělit na dvě skupiny: 1) styl těch, kteří „určují pravidla hry“ (Šalamounová & Švaříček, 2012, s. 226) označuje jako autoritativní; 2) styl vedení třídy učitelem, který pravidla vytváří spolu se žáky, pak nazývají stylem liberálním. Ve „škole zcela základní“ však byly pozorovány situace, ve kterých se učitelé vystupují téměř vždy výhradně direktivně, liberální styl vedení se tu projevuje v učitelově vedení jen v míře velmi nepatrné až okrajové.

Z pozorování a následných rozhovorů s učiteli vyplynulo, že pravidla chování ve třídě, které si děti na začátku školního roku v rámci úvodních třídnických hodin samy stanovují, jako například „neběháme po třídě“ či „nevyrušujeme v hodinách“, jsou fakticky odrazem školního řádu, který jsou děti povinny dodržovat. Při vymezování těchto pravidel jsou sice nabádány, aby je vymýšlely samy, praxe je však taková, že žákovské návrhy koriguje třídní učitel. Ten může pravidlo vymyšlené žákem poupravit či úplně zavrhnout. Často tak není učitel pouze „editorem“ pravidel, ale i samotným autorem, neboť namísto pravidel, která vymysleli žáci a které se mu nezdají být v souladu s tím, co si představuje, přichází s těmi „správnými“ pravidly pro třídu sám. Myšlenka, že děti budou snáze respektovat nařízení, která si stanovily samy (je k nim pak takto opakovaně učiteli odkazováno), tak nutně bere za své, neboť ve skutečnosti jsou tato pravidla nařízením „shora“.

Z výpovědí učitelů vyplývá, že svůj přístup k žákům považují za liberální. Učitelka Halka (47 let) například popisuje jako projev podpory žákovy autonomie (spolu)rozhodování o aktivitách v hodině angličtiny takto:

„Tak von se jako zeptá, jestli bysme si nemohli zahrát nějakou hru. No a pak záleží. Moje odpověď může být ano, ale může být ne. Já přemejšlím, proč. A tehdy, když USOUDÍM, a fakt usoudím, že je to vlastně na místě, tak dáme na 5 minut něco, jo?, a zařadím to tam. Ale někdy to vyhodnotím, že jako dítěti se nechce prostě pracovat, a hra nebude.“

Jak sama učitelka přiznává, záleží jen ní, jak se rozhodne, pokud děti chtějí zasahovat do plánů – buď povolí navrhované, či nikoliv, tedy o demokratickém vedení a možnosti svobodné volby řeč být nemůže.

Učitelé zde jsou dále přesvědčeni, že pokud například na škole v přírodě posunuli večerku na později, když je děti přemlouvaly, aby měly delší diskotéku na závěr pobytu, pak vlastně

nechávají děti spolurozhodovat. V těchto epizodických situacích, ke kterým navíc dochází jen sporadicky, však své otěže vládce nadále drží pevně v rukou – ten, který tu rozhoduje, je stále a jediné pedagog. Jedině na jeho dobrovůli záleží, zda hlas dětí oslyší, či nikoliv.

O podpoře žákovské autonomie nemůžeme na „škole zcela základní“ hovořit ani v okamžiku, kdy učitelé mimoškolní akce připravují, ani v těchto situacích nenechávají své žáky (spolu)rozhodovat. Učitelé sice shodně konstatují, že je důležité, aby byli žáci (především vyšších tříd) k rozhodování – například o místu pro výlet či školu v přírodě, o programu akce apod. – přizváni. Fakticky však o těchto věcech rozhodují sami. Učitel Miloš (37 let) k tomu říká:

„Děti by se měly spolupodílet na rozhodování, kam se pojede a co se tam bude dělat, jaký bude režim dne a tak dále, to stoprocentně. Měly by se do toho taky zapojit, protože pak se budou na to více těšit, budou iniciativnější v tom prostě řešit různé věci spojené s pobytem, prostě se do toho více zapojí, nebudou to brát jakože někdo vyšší, někdo nad nima, za ně to prostě rozhodl, a oni musí jet. Zapojí to do toho více emoce a budou to prostě brát jako svoji akci.“

Přes obdobná vyjádření, ve kterých učitelé školy deklarují důležitost žákovské autonomie a možnosti volit, však dětem prostor spolupodílet se na rozhodování neposkytují, nedovolují to. Rozdíly, které mezi jednotlivými učiteli v tomto ohledu panují, se týkají pouze ochoty během nejružnějších akcí přihlédnout k momentálnímu rozpoložení žáků, náladě, či stupni nelibosti a/nebo revolty, kterou nespokojené děti projevují v souvislosti s povinným programem a nabízenými aktivitami. Míra řízení učitele není utlumena ve prospěch podpory svobody volby a odpovědnosti žáka, direktivní řízení pokračuje. Učitelé jsou ochotni program pouze přizpůsobit, a to tehdy, pokud se domnívají, že žákovské hlasy mají svoje rozumné opodstatnění. Učitelka Halka (47 let) popisuje: *„Já fakt třeba uznám, že ta túra, výlet je blbost, když je pětatřicet stupňů ve stínu, a tak jsme radši zůstali u chaty a hráli hry.“* Učitelka sama rozhodne, zda svůj záměr vyrazit na celodenní výlet poupravit, či nikoliv. V tomto konkrétním případě se učitelka Halka dokonce domnívala, že velmi slevila ze své pozice moci, že tedy žákům vyhověla v jejich přání a udělala, co chtěli, neboť ji o zrušení výletu žádali. Jak však sama přiznává, pravým důvodem pro nahrazení túry aktivitami na hřišti pro žáky bylo horké a dusné počasí, názory žáků nebyly relevantní.

Věta ze školního řádu „školy zcela základní“ o „svobodě pohybu ve školních prostorách, jež jsou k tomu určeny“ je v symbolické rovině určitým (zjednodušeným) vyjádřením,

informací o tom, jak se škola staví k autonomii žáků. Prakticky rozhodovat a volit z možností nemohou, přestože se škola tváří, že ano. Prostor pro žakovu svobodu je zde minimální.

5.1.3 A proč voni si můžou dělat, co chtěj', a my jsme furt na povel jako ňáký psi?!

V následující části popíši extrémní případ, který vypovídá o tom, že i mezi učiteli „školy zcela základní“ mohou být co do míry poskytované svobody a autonomie žákům určité rozdíly. Pozorování bylo realizováno na pětidenním školním výletě. Na výlet jely dvě osmé třídy společně, každá třída byla však vedena svým třídním učitelem jiným způsobem a každá měla svůj vlastní program.

Učitel Slávek plánoval program a aktivity pro jednotlivé dny se svým týmem pedagogických pracovníků, děti se však hlasováním, kdy bylo dáváno na výběr ze dvou až tří možností, mohly na tomto plánování spolupodílet. Poměrně značný prostor pro vlastní rozhodování co dělat, jakými činnostmi se zabývat, byl žákům dáván mimo program hlavní, tj. například mimo dopolední/odpolední výlet.

Děti z paralelní osmé třídy vedené třídní učitelkou Helenou nedostávaly možnost rozhodovat prakticky o ničem. Tuto kapitolu rámuje a uvozuje věta jedné žákyně: „*A proč voni si můžou dělat, co chtěj', a my jsme furt na povel jako ňáký psi?!*“ (dívka, 14 let). Dívka ji pronesla v okamžiku, kdy se svými spolužáky nuceně, aniž by měli sebemenší možnost o věci rozhodnout, odcházeli pod vedením třídní učitelky Heleny na noční pochod, a z ulice zahlédla děti z druhé osmé třídy v oknech pokojů. Ty zůstávaly v penzionu a měly v tomto okamžiku možnost bavit se a jednat podle vlastního uvážení, jejich třídní učitel je do noční bojovky nenutil. Ve výroku je možno číst rozčarování nad stavem věcí, kdy o sobě nemohu nijak rozhodovat, jsem „*na povel*“, tj. dělat můžu jen to, co se mi řekne (jako voják či zmiňovaný pes, tito jsou uvyklí plnit povely/rozkazy, chovat se a jednat dle zadání), zároveň vyjadřuje přání mít to jinak, jako druhá třída („*voni si můžou dělat, co chtěj'*“).

Na celou dobu výletu byl připraven pro Heleninu třídu velmi podrobný dopolední, odpolední, večerní a někdy i noční program, kterého bylo třeba se zúčastnit. Pedagožka neponechala nic náhodě, vše bylo velmi detailně a profesionálně zorganizováno. Z Prahy do Jizerských hor vezla tašku nejrůznějších (sportovních, výtvarných a jiných) potřeb, diplomy, odměny. Vše během týdne upotřebila, děti neustále něco hrály, někam pochodovaly,

soutěžily mezi sebou, sbíraly body⁹. Na výběru místa, kam se pojedou se třídou na vícedenní výlet, a přípravě programu se žáci neměli možnost podílet. Jednalo se o žáky 8. třídy, tedy děti 13-14leté, které direktivní přístup učitelky bez možnosti o sobě alespoň do určité míry rozhodovat, jen velmi nelibě nesly. Přestože jsou na nesmlouvavost své paní učitelky zvyklé, je jejich třídní a učitelkou matematiky a informatiky již třetím rokem, přece jen předpokládaly, že na výletě mimo školu jim bude ponechána alespoň do určité míry svoboda a možnost vybrat si, kterými činnostmi a aktivitami se tu budou zabývat.

Děti často verbálně protestovaly, snažily se pedagožku přemluvit, přesvědčit ji, že by si čas společně strávený na výletě představovaly jinak, ale marně, paní učitelka trvala na svém. Na návrhy žáků, co dělat, odpovídala, že ona ví nejlépe, co je pro ně dobré, že při jiných činnostech by byli jistě „neukáznění“: „*To nejde, to byste potom už jenom zlobili. Komu se to nelíbí, kdo se chtěl válet v posteli, měl zůstat doma. Nikoho jsem nenutila*“ (učitelka Helena, 50 let). Žáci nakonec vždy rezignovali, protesty s nadávkami se přesunuly do soukromí pokojů.

Žákovskou autonomii byla pedagožka ochotna podpořit jednou, když dvě děvčata přišla s nápadem, že připraví pro své spolužáky bojovou hru s plněním úkolů. Helena vymezila pro hru čas, pomohla s organizací a nechala dívky samostatně hru pro spolužáky připravit a realizovat. V ostatních případech však žákům svobodu jednat podle vlastního uvážení, konat samostatně a alespoň do určité míry nezávisle, neumožnila. Způsobem komunikace s dětmi doslova podrývala autonomii a důstojnost žáků, snižovala tím jejich sebeúctu, nerespektovala potřeby. Děti se necítily svobodně v projevech chování a jednání, nemohly se chovat podle své volby. Jejich neautonomní chování (srov. Patrick, Skinner & Connell, 1993) zahrnovalo vzdor a velmi vulgární verbální reakce: „*Nesnáším IQlandii, co nás tam furt tahá? Zpíčená IQlandie!*“ (chlapec, 14 let). Záměry učitelky, které bylo nutno naplnit, u žáků vyvolalo nežádoucí (většinou extrémně vulgární) verbální protireakci, vzájemné stěžování si: „*Já se jí na to fakt už vyseru!*“ „*A takle my to máme vod šestý třídy, to fááák není možný!*“. Poté, co byly děti přinuceny účastnit se aktivit dle záměrů učitelky, aktivit, které nebyly jimi svobodně zvolené, se však podřídily (srov. Connell & Ryan, 1987, Patrick, Skinner & Connell, 1993).

⁹ Podrobný program vícedenního výletu, který byl obsahem závěrečné zprávy pro vedení školy, obsahuje příloha č. 2.

V rozhovoru, jež jsem s učitelkou vedla, Helena vyjadřuje názor, že kdyby dětem přesně nenalinkovala od rána do večera činnosti, které považuje za vhodné, děti by jen nezdravě lenošily a sledovaly obrazovky mobilů. Říká, že by si netroufla nechat děti převzít odpovědnost za rozhodování a vlastní chování: „*Voni by pak nedělali nic, já to znám. Je člověk nesmí nechat dělat, co chtějí, voni by se pak už furt jenom váleli s mobilama*“ (učitelka Helena, 50 let). Učitel Slávek (42 let) se však domnívá, že kromě jím naplánovaných aktivit mají mít děti i nějaký čas na svoje „*osobní volno*“, kdy „*mají mít možnost, dělat si, co chtějí*“ (Slávek, 42 let). To se však i v tomto případě týká pouze zlomku času, který děti na výletě tráví, většinu pobytu se jeho žáci rovněž museli věnovat činnostem, které pro ně naplánoval se svým pedagogickým týmem on. Nicméně výlet pro Slávkovu třídu nebyl striktně pouze v jeho režii a tak extrémně nabitý aktivitami jako v případě třídy jeho kolegyně Heleny.

Dlužno však zmínit, že Helena nechala po příjezdu do Prahy v samém závěru školního roku v rámci třídnických hodin své osmáky ve skupinkách připravit vícedenní výlet na příští rok. Děti měly vybrat lokalitu a způsob dopravy, zjistit, co je možno v okolí vidět a co je možno dělat. Potom nechala žáky hlasovat a vítězný návrh hodlá podle svých slov realizovat v následujícím školním roce. Dala také zaznít konkrétním žakovským návrhům a plánům na program vícedenního výletu, nicméně v rozhovoru pak uvedla:

„Ovšem některé jejich představy, že budou ležet na pokoji a válet se tam a dívat se na video, to je věc, se kterou já nesouhlasím, takže to jsem říkala, že kdo si myslí, že se bude během – celý týden válet v pokoji a nikam nechodit, tak že má zůstat rovnou doma, to nemá cenu, aby s námi jezdil!“

Žákům je tedy ponechána autonomie v rozhodování o podrobnostech společného výletu, ovšem opět jen do okamžiku, kdy s tím učitelka souhlasí, kdy jsou návrhy podle jejích představ.

5.1.4 Respekt, to jo, ale jak to mám asi udělat? aneb Hele to dáš!

Během cesty autobusem na lyžařský kurz byla pozorována situace, kdy učitelka coby vedoucí zájezdu obcházela žáky a ptala se, kdo bude chtít s kým být ubytován v pokoji. Informovala děti, jak velké pokoje mají zaplnit, o kolikálůžkové pokoje se jedná. Učitelka Viola (65 let) jedné dvojici žáků ze šesté třídy, kteří chtěli být spolu na dvoulůžkovém pokoji, říká: „*No to budete muset bejt ale po pěti, jinak to nepůjde, dám vám tam ty tři sedmáky.*“ O několik řad v autobuse dále zamítá požadavek žáků a vysvětluje: „*To nepůjde, Andík bude muset jít na ten čtyřlůžák tamhle ke klukům ze šestky. Znáte se, ne? Andy?*“ Žák

Andy (12 let) stísněně: „*Moc ne.*“ Učitelka odpovídá: „*Tak se aspoň poznáte, heled', jinak to nedám dohromady, dyť je to jen na čtyry noci. Hele to dáš.*“ V rozhovoru pak učitelka vysvětluje:

„*Kam bych přišla, kdybych měla fakt každému vyhovět. Jasně, snažím se to udělat tak, jak chtějí sami, ale pokaždý to prostě nejde, no. To bysme tady byli heled' do zejtra. Na nějaký dlouhý dohadování není prostě čas. Chceš jet na hory? Chceš! Tak se prostě přizpůsob podmínkám.*“

Žákům je dána možnost zvolit si, s kým budou na horách mimo školu ubytováni, avšak v okamžiku, kdy se vyskytne problém vyplývající z omezených možností a kapacity ubytovacího zařízení, je o řešení rozhodnuto direktivně, žák již nedostává příležitost se k rozhodnutí učitelky vyjádřit. Přestože žák, kterému byli spolunocležníci v tomto případě přidělení, spokojen nebyl, a vypadal dokonce, že má strach, učitelka považovala problém za vyřešený. Podle jejích slov bylo řešení rychlé a efektivní, a tedy jediné správné a na místě. Jinou možnost, tedy poskytnout žákovi autonomii, nechat ho vyjádřit své preference ke spolunocležníkům, či dovolit mu pokusit se problém vyřešit například přeorganizováním složení jednotlivých pokojů, nebrala v potaz.

5.1.5 Reciproční záležitost aneb Seš první den ve škole nebo co?

Respekt ve smyslu úcty, kterou si lidé vzájemně prokazují, má reciproční povahu (O'Grady, 2015). Toto prokazování respektu jedincem vychází z očekávání, jak by chtěl být na oplátku respektován on sám. Respekt v tomto smyslu ve „škole zcela základní“ žákům prokazován není. Otázkou „*Chováte se ke svým žákům tak, jak očekáváte, že by se oni měli chovat k vám, se stejnou úctou a respektem, který by oni měli mít k vám?*“ se tu zdáli být učitelé značně zaskočení. V rozhovorech uváděli, že se necítí být se svými žáky na jedné úrovni. Podle jejich názoru by jim žáci měli projevovat respekt a úctu. Oni sami ale chování a přístup k žákům přizpůsobují momentální situaci, konkrétnímu žákovi.

Ve školním řádu „školy zcela základní“ je nicméně zakotveno právo žáka na „slušné zacházení“. Učitelka Viola (65 let) k tomu říká:

„*Já se k žákovi chovám tak, jak si zaslouží, podle toho, co je to za žáka. Přece nebudu mít nějakou přehnanou úctu k syčákovi, kterej si ze mě dělá akorát prdel. Ale když je to nějaká hodná holčička, tak je jasný, že jsem na ni hodná. Prostě když se chovaj slušně, já se k nim taky chovám slušně.*“ Po chvílce přemýšlení dodává: „*Vlastně se k nim chovám slušně vždycky. Ale voni si toho často ani nevážej!*“

Někteří učitelé vnímají určité skupiny žáků jinak než druhé na základě genderu, etnicity či socioekonomického statutu (Lavrijsen & Verschueren, 2020). Učitelka tu rozděluje žáky na ty slušné a hodné („hodná holčička“) na jedné straně, těm náleží z její strany úcta a dobré zacházení, a pak na ty nevychované, zlobivé, ke kterým se slušně chovat není třeba. Dělení na ty, kdo jsou ve společenské hierarchii výš a kdo níž, se projevuje ve škole i ve vyžadovaném vykání dospělým osobám dětmi.

Mezi učiteli „školy zcela základní“ byly pozorovány, pokud se týká jejich chování k dětem, určité rozdíly. Někteří učitelé se svým způsobem recipročnímu prokazování respektu blíží – někdo více, někdo méně. Škála je opravdu široká, byly pozorovány situace, kdy učitel s dítětem komunikoval téměř rovnocenně. Během jiné pozorované pedagogické situace však odpovídala dítěti učitelka v rozhovoru větami, které by jistě bylo pro ni naprosto nepříjemné slyšet od dítěte. Žák se přišel o přestávce zeptat, co si má doplnit a doučit se, neb delší dobu chyběl. Učitelka se rozzlobila a reagovala velmi dotčeně (učitelka Romana, 40 let):

„No to snad nemyslíš vážně, to si snad dokážeš zjistit sám vod spolužáků, ne? A ty jsi doma nic nedělal? A přes sociální síť, facebook, wocap, to sis nezjišťoval? Na nějaký blbosti, to jste propojený furt, to ste k tomu přisátý permanentně, posíláte si blbosti, ale zjistit si učivo – nic? A já ti teď mám ukazovat to? Jako kdy? Za chvíli zvoní, kdyby takhle za mnou chodil každej, to nejde prostě! Víš, kolik já učím žáků, kdyby takhle sem chodili – každej, kdo chybí, – to fakt nemyslíš vážně, to si asi děláš srandu, ne?! Seš první den ve škole, nebo co? Nebo jsi chyběl poprvé?“

Asymetrický vztah mezi učitelem na jedné straně a žákem na straně druhé je tu učitelkou prohlubován, učitelka reaguje tak, jak by si jistě v rozhovoru s dospělou osobou nedovolila, aspekt reciprocity coby komponentu respektu směrem k žákovi naprosto chybí. V rozhovoru, který následoval, mi na otázku, zda si dokáže představit dialog, ve kterém by dítě s ní jednalo tímto způsobem, říká: „No tak to je asi blbost ne? Copak já jsem nějaká jeho kamarádka, aby si moh’ dovolit mi něco takovýho říkat? To bych s ním teda vyběhla!“ (učitelka Romana, 40 let). Učitelka v tomto případě nebyla schopna vyjádřit žákovi svoji podporu a pomoc, a to dokonce ani v okamžiku, kdy si o ni výslovně řekl. Očekávali bychom společně se žákem, že bude potěšena snahou žáka dohnat zameškanou látku, ale namísto toho učitelka deklaruje mocenský rozdíl a nerovnost vztahu mezi ní a žákem; není tu elementem, který by přispíval ve škole k budování respektujícího klimatu (srov. LaRusso et al., 2007; O’Grady, 2015).

Ptala jsem se dále učitelky na vzájemný respekt (žák k ní, ona k němu), z její odpovědi vyplývá, že na jiný než na nerovný a nerovnocenný vztah učitel-žák není ochotna přistoupit. Je si vědoma svého dominantního postavení ve škole a nehodlá z něj slevovat.: „*Jen ať má pěkně ke mně respekt, ať je hezky dál slušnej a dělá to, co má. Já se k němu taky chovám přece slušně!*“ (učitelka Romana, 40 let). Pedagožka onu povinnost mít respekt k někomu pouze na základě jeho morální statutu, jímž disponuje prostě proto, že je člověk (Dillon, 2022), necítí, pokud učitelé vyžadují respekt od žáků, obvykle to znamená, že na nich vyžadují poslušnost (Simon, 2007).

Učitel Miloš (37 let) však říká, že je potřeba „*vyjádřit dětem respekt, ale zároveň ta autorita je jasně daná.*“ Na otázku, co konkrétně tím myslí, co to znamená vyjadřovat žákovi respekt, jak se respekt k žákovi projevuje, odpovídá: „*Brát vážně ten názor, a to i když je to třeba úplná blbost. Zamyslet se nad tím, ale neponižovat, neshazovat, ale prostě třeba jasně rozhodnout, že takhle to nebude.*“ Učitel vyjadřuje názor, že je třeba se k žákovi chovat slušně, je zde tedy v komunikaci z jeho strany patrná snaha o reciproční chování. Chybí tu však poskytnutí žakovské autonomie, neboť rozhodnutí, co je správně a co „*úplná blbost*“, a čím se tedy není nutno nadále zabývat či o co se více zajímat, záleží opět pouze na učiteli.

5.1.6 Nejsou lidi!

„Škola zcela základní“ se dlouhodobě potýká s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů (typicky má škola akutní nedostatek po odchodu starších učitelů do důchodu, z jiných důvodů z této školy učitelé neodcházejí). Zástupkyně ředitele mi v rozhovoru o tom, jak probíhá nábor nových pracovníků ve škole, řekla:

„Kvalifikovaného učitele pro 1. stupeň shání naše škola už tři roky všemi možnými způsoby: inzeráty, facebooky, známí, inzeráty na fakultách, mezi známými, mezi kolegy z jiných škol, mezi řediteli jiných škol si předáváme informace, ale marně, nikdo nemá o tuto profesi zájem. A když přijde nějaký uchazeč, často třeba i dopředu naznačí, že budou problémy. Klidně nám to řekne! Někdo třeba až tady zjistí, že je ve třídách hodně dětí, nebo se mu taky často nelíbí, že je tady spousta třeba cizinců, a to že on nechce. Anebo teď případ z poslední doby, byla tady paní učitelka, která by dojížděla, jo?, ale my nemáme co nabídnout! A oni chtějí nabídnout – ubytování!, protože ten plat toho učitele není tak vysoký a podnámám v Praze kolem dvaceti až pětadvaceti tisíc, a to z jednoho platu učitelského není možné. A některý aprobace na druhém stupni, chemikáři, matematikáři, fyzikáři, to je teda vůbec nedostatečný zboží, ale to my máme

šťestí, protože ty máme. Jenom se děsím toho, až pujdou do důchodu.“ (učitelka a zároveň zástupkyně ředitele Jarka, 57 let).

Zástupkyně popisuje neustálý stres a nervozitu pociťované vedením školy, obavu, že ve škole nebude mít kdo učit. Při přijímání nových posil tedy v podstatě berou za vděk tím, kdo přijde, i když se snaží přihlídnout kromě životopisu k faktu, zda si dotyčný uchazeč „o naší škole něco zjistil“ (ředitelka Petra, 62 let), hodně dají na „první dojem“, dále pozitivně hodnotí, pokud se zájemce o práci chce jít podívat na výuku a zda má již praxi. Ředitelka i oba zástupci (pro 1. i 2. stupeň) však opakovaně reflektují permanentní obavu pramenící z přetrvávajícího nedostatku kvalifikovaných pracovních sil. Jak sama ředitelka říká: „Vybírat si moc nemůžeme.“ Pokud by si však vybírat mohli, není pro vedení „školy zcela základní“ kritériem přijetí pedagoga to, zda preferuje ve výchově a vzdělávání dětí respektující přístup, či nikoliv. Na otázku, zda se ve věci respektu k žákům ve škole nějak pracuje či hodlá pracovat s učitelským sborem, odpověděla ředitelka Petra (62 let) s úsměvem: „To teda máme fakt jiný starosti!“ Téma respektu k žákům tedy není pro vedení školy tzv. na pořadu dne, není považován za prioritu a není vyžadován.

Za zmínku však stojí, že během doby, kdy probíhal ve „škole zcela základní“ výzkum, odešli čtyři starší učitelé do důchodu a ve škole za ně nastoupili učitelé mladí. I po tomto „omlazení“ je však většina učitelů pedagogického sboru zde starších 45 let. V průběhu výzkumného šetření bylo možno pozorovat velmi nepatrný a pozvolný, přece jen zaznamenaníhodný posun v chování učitelů k určitému zjemnění od tvrdého vynucování kázně směrem k demokratičtějšímu nastavení a přístupu k žákům.

Rozdílné přístupy učitelů ke vzdělávacímu procesu zkoumala Metzová (2022). Jako tzv. *inkorporativní učitele* – učitele konzervativní, s tradičním přístupem k chápání autority (autorita ve smyslu moc, síla, nadřazenost), shledávala většinou učitele starší. Naopak z řad mladších učitelů se rekrutovali učitelé liberálnější, jež se snažili nejen klást důraz na předchozí znalosti a zkušenosti žáků, ale i podporovat jejich zájem a studijní autonomii, tyto učitele Metzová (2022) označila jako *učitele podporující rozvoj*. Zdali souvisí velmi pozvolný a jemný posun směrem k demokratičtějšímu nastavení a přístupu k žákům ve škole s částečným omlazením sboru, či zdali má tento (byť nepatrný) vývoj jiné důvody, se však můžeme pouze dohadovat.

5.1.7 Shrnutí

Ve „škole zcela základní“ většinou není žák uznáván jako svébytná autonomní osobnost, není kladen důraz na jeho vlastní zodpovědnost. Učitelé neumožňují žákům samostatně se orientovat a zodpovědně volit cíle a postupy snažení, nedávají žákovi příležitost rozhodovat se. Uplatňují přímé direktivní vedení žáka pomocí škály kontrolních a restriktivních opatření. Reciprocita v chování učitele vůči žákům není pozorovatelná, interakční jednání učitele naopak vykazuje vysokou míru ireverzibility (srov. Helus, 2001). Ta je založena na vnější autoritě dané formálním postavením v hierarchii společenských statusů. Učitel volí vůči žákovi takové jednání, jaké nepřipouští ze strany žáka vůči sobě, u žáka trvá na normách chování, kterými se on sám v jednání vůči žákovi necítí nijak vázán. Přítomnost respektu je ve školních procesech ve „škole zcela základní“ minimální a často zcela chybí. Respektující přístup k žákům tu není prioritou a není o něj usilováno ani ze strany vedení školy.

5.2 „Škola skoro svobodná“

5.2.1 Obecná charakteristika

Kam se děti těší

„Škola skoro svobodná“ je jednou ze škol ze sítě konkrétních nestátních alternativních základních škol, jež jsou od svého založení inspirované ideou svobodného vzdělávání¹⁰. Škola se nachází na sídlišti, navštěvuje ji přibližně stovka žáků 1. a 2. stupně, platí se školné. Při zápisu do prvního ročníku má tato škola jako povinné kritérium soulad rodičů s hodnotami a principy školy. Volnost a svobodu je tu možno téměř hmatatelně cítit ve vzduchu, na každém kroku, vnímat a rozpoznávat v každém úryvku letmo či cíleně vyslechnutého hovoru. Je to škola, do které se děti těší; jako první relevantní vstup do terénu zde mohou označit okamžiky před budovou školy ještě před začátkem vyučování, tedy dříve než jsem překročila samotný práh školy. Nebylo možno nevšimnout si, že děti do školy radostně pospíchají,

¹⁰ Škola je označena jako svobodná, pokud splňuje dvě podmínky: 1) existence školních shromáždění, na kterých mají všichni zúčastnění stejná hlasovací práva a kde spolurozhodují o otázkách týkajících se života ve škole; 2) žák má právo rozhodovat o tom, zda a které vyučovací hodiny bude navštěvovat. Podstatným znakem svobodné školy je rovněž, že se škola distancuje nejen od povinné účasti na vyučování a od předepsaného kurikula, ale i od systému odměn a trestů, od známek a vysvědčení (G. Štrunclová, 2003). Děti jsou zde zcela zodpovědné za své vzdělání. „Škola skoro svobodná“ je „skoro“ svobodná, staví sice na principech svobody ve vzdělávání a děti si mohou volit náplň části svého vyučování, některé předměty jsou však pro ně povinné, a nemají ve všem stejná práva jako dospělí atd. - v pravém slova smyslu tedy školou svobodnou není.

běží, a to přestože začátek vyučování byl v nedohlednu. Důvodem spěchu do školy tedy nebyla obava z pozdního příchodu na vyučování, ale radostné očekávání toho, co je ve škole čeká. Žákyně (14 let) k tomu říká: „*Fakt sem chodim moc ráda.*“

5.2.2 Tolik svobody, kolik unesou

V oficiálních dokumentech „školy skoro svobodné“ je respekt k žákům prostřednictvím všech tří jeho komponent – autonomie, odpovědnosti i recipacity – zmiňován mnohokrát a objevuje se zde jako základní idea, od které se odvíjí vše ostatní. Webové stránky „školy skoro svobodné“ uvádí hodnoty a pedagogické zásady školy jakožto přílohu č. 1 ke smlouvě o vzdělávání na základní škole. Dočteme se zde, že tyto hodnoty vychází z humanistického a liberálního pohledu na svět a člověka, na něhož škola pohlíží jako na svobodného, aktivního a odpovědného jedince. Celým textem se jako červená nit vine podpora respektu k těm, kdo se tu vzdělávají, podpora žákovy svobody a jeho vlastní odpovědnosti: „Vzájemně se respektujeme. [...] Dětem [...] necháváme tolik svobody, kolik odpovědnosti jsou zároveň schopny unést“, dále i podpora žákovy aktivity, otevřenosti a samostatnosti:

Cokoliv mohou udělat děti, ať to udělají děti – od úklidu, přes plánování výuky své či pro ostatní, přípravu, plánování či řízení projektu, nákup materiálu, zpětnou vazbu až třeba po vyřizování správní agendy školy a odpovídání na e-maily. A to dokonce i v případě, že při tom dělají chyby (které neznamenaají nějaké velké škody či újmy). Dopřáváme dětem přiměřeně jejich možností autonomii v tom, jak a kdy se učí, co dělají, dáváme jim možnost si volit, čemu se budou věnovat. Ideální stav je takový, že každé dítě má maximální autonomii, jakou je samo schopno zvládnout, a plnou podporu v tom, co zatím zvládnout neumí.

V textu je akcentována důležitost bezpečného, příjemného a přívětivého prostředí, jasná a srozumitelná pravidla školy. Hovoří se zde o oceňování odlišností a individualit a v neposlední řadě o studijní autonomii jako o „schopnosti převzít kontrolu nad vlastním učením“.

Ve „škole skoro svobodné“ jsem během pozorování opakovaně shledávala, že texty dokumentů, v nichž se hovoří o kladení důrazu na studijní autonomii a na žákovu odpovědnost za vlastní učení, nejsou prázdnými frázemi. Značný prostor je věnován svobodné volbě žáků, – co, případně jak se budou učit. Jakým způsobem děti k učení přistupují z hlediska píle, disciplíny a pracovní morálky, nechává pak škola opět na dětech, v tomto ohledu se jim dostává plné podpory jejich vlastní odpovědnosti a autonomie. Nutno dodržovat povinnosti

uvedené v dokumentu školy s názvem Práva a povinnosti¹¹, který vytvořili učitelé společně s dětmi. Jejich vymáháním a nápravy stavu věcí se v případě porušení jednotlivcem z řad žáků domáhají především sami žáci. Přesně definovaná kritéria práce žáků snímají z pedagoga břímě být v pozici toho, kdo má moc, v pozici toho vyššího, silnějšího, „chytřejšího“, – nadřízeného, který rozhoduje, co je správně, a co ne. Děje se tak i v případě hodnocení: škola staví především na žákovském sebehodnocení.

V oficiálním dokumentu školy se tedy respekt k žákům, a to i prostřednictvím všech tří jeho komponent – autonomie, odpovědnosti i reciprocit („navzájem se respektujeme“), zmiňuje a objevuje jako základní idea, od které se odvíjí vše ostatní.

5.2.3 Reciproční záležitost

a) „Čau říd'o!“

Jednou ze tří uváděných složek respektu je reciprocita, tedy vzájemný vyrovnaný vztah. Ve „škole skoro svobodné“ je rovnost vzájemných vztahů mezi všemi, kteří se ve škole pohybují, patrná a rozpoznatelná takřka na každém kroku, a to prostřednictvím několika indicií. Jedním z ukazatelů je vzájemné všeobecné tykání a oslovení se křestním jménem či přezdívkou. Jistě by tykání ve škole mohlo být znakem pouze formálním, který s pravým stavem věcí a skutečnou vzájemně prokazovanou rovností a respektem nemusí mít společného¹². Ve „škole skoro svobodné“ však nebylo pozorováno vyvyšování se dospělého nad dítě, nerovnou komunikaci z pozice moci a posilování osy nerovnosti na základě věku (srov. Jarkovská, 2009), a to ani v jediném případě.

Průvodkyně Milada (28 let) popisuje svoji zkušenost se všeobecným tykáním ve škole:

„Nejdřív jsem přišla za vedením a já: 'Dobrý den! A oni, a i děti: 'Ahoj, ahoj!' A bylo to takový zvláštní... A najednou jsem do toho vplula! Vždyť jasně! Proč by mi měly vykat? Jako proč? Vždyť je to skvělý, vždyť jako vo co de? Vždyť je ten vztah pak jako lepší, v těch rozhovorech, jsme upřímnější, jo je to lepší. A vůbec mi teda nepřijde, že vykání jako vzbuzuje nějakou autoritu, tu si člověk jen tak nevybuduje, to je jedno, jestli si tykáme, vykáme, buď k sobě máme úctu, nebo ne. A naopak mi přijde dneska divný, že nějaký prvňáček, vydešený prostě, že

¹¹ Práva a povinnosti „školy skoro svobodné“ obsahuje příloha č. 3.

¹² Viz například vzájemné soudružské tykání v historii Komunistické strany Československa.

jde jako vůbec do školy pomalu, má jako vykat učiteli! To mi přijde jako hrozný!“

Pedagožka tedy připouští, že ze začátku, poté co byla ve škole nově, měla potíže zvyknout si na rovnost ve vztazích deklarovanou tykáním každého s každým. Uvádí však dále, že si na to velice rychle zvykla – „*vplula do toho*“ – nyní nevidí žádný důvod, proč by si neměli společně ve škole všichni tykat, naopak považuje za nemístné („*hrozný*“), když jinde ve škole recipocita, vztahová rovnost ve škole ve smyslu vzájemného tykání podle zásady „jak ty mně, tak já tobě“, chybí.

Ve „škole skoro svobodné“ se děti chovají ke svým pedagogům jako ke svým kamarádům, a to s naprostou bezprostředností, která k takovému vztahu patří. Je zřejmé, že žáci zde nepocítují žádnou „posvátnou hrůzu“, žádný strach či obavy z nadřízeného, dospělého, učitele. Z jejich chování je patrné, že v podstatě ani nerozlišují, že zde někdo nadřízený je, nějaký dospělý, kterému by se z principu měla prokazovat úcta, či by si před ním měly dávat pozor. „*Čau Peťo!*“, „*Čau říd’o!*“ hulákali radostně dva kluci na ředitele školy, když na chodbě o přestávce tryskem proběhli kolem něj. Ředitel školy byl/je v jejich pojetí jedním z nich, netřeba mu vykat, oslovovat „Dobrý den, pane řediteli“. Naopak na místě je tykání, oslovení zkráceninou křestního jména. Před ředitelem netřeba ani zvolnit krok v běhu po chodbě, je to kamarád, postavený z hlediska žákovy perspektivy na stejnou úroveň. Děti tu vědí, že ze strany dospělého (a to ani toho nejvyššího – ředitele) nehrozí žádné nebezpečí, není třeba v jeho přítomnosti pokrytecky – teď v tomto okamžiku, protože tu je a vidí a slyší nás – změnit nebo poupravit slovní vyjadřování nebo chování. „Škola skoro svobodná“ v tomto ohledu nerovnosti na základě věku eliminuje, nereprodukuje.

Pedagogové se ve „škole skoro svobodné“ s dětmi vzájemně zdraví, nerozlišuje se tu společenská hierarchie, nečeká se, že děti podle pravidel etikety pozdraví jako první, i v tomto ohledu platí pravidlo rovnosti. Neexistuje jediný důvod, proč se k dětem chovat méně uctivě než k dospělým (Kopřiva et al., 2008) a ve „škole skoro svobodné“ toto pravidlo naplňují dospělí beze zbytku. K neuctivým dětem se chovají jako k neuctivým dospělým – tedy nadále s respektem, a slušně. Předpokládají, že se děti správnému chování naučí nápodobou a není nutné je k tomu nutit a kárat je, když to dosud neovládají.

b) Rána do nosu

O události, při které se žák dopustil nepřípustného chování k pedagožce, tato však zachovala chladnou hlavu a podle svých slov jednala dále tak, jak by jednala v obdobné situaci

s prohřeškem se dopustivším dospělým, a na vyřešení problému si trpělivě počkala delší čas, vypravuje průvodkyně Nika (38 let):

*„Stalo se, že jeden kluk mě prostě trefil míčem do vobličeje. Ono to nebylo zá-
měrně, a mně by to vlastně nevadilo, kdyby se nezačal smát. On se jako začal
okamžitě smát, jako okamžitě! a to teda mě jako hrozně naštvalo! A mě to vlastně
i docela bolelo, a hlavně prostě já jsem na něj fakt koukala, on byl čtyři pět metrů
ode mě a on se hned začal chechtat! To je prostě kluk, kterej se tak chová
i k ostatním dětem, protože prostě to má trošku složitý. No tak jak já jsem to jako
řešila? Tak jsem jako čekala, co se bude dít no. A von chodil po chodbě, ale díval
se takhle – jakože tam nejsem.“*

Nika vzpomíná, že o události chtěla napsat rodičům žáka, ale neměla zrovna čas a nakonec se k tomu nedostala. Chtěla je především informovat, podle jejího názoru totiž situace vy-
povídá o tom, proč má žák ve třídě neustálé problémy s kamarády. Co však považuje Nika
na celém příběhu za důležité, je, že ostatní děti se poté, co ji trefil žák míčem obličejem, ne-
smály, a naopak vyjadřovaly nesouhlas s chováním i následnou reakcí chlapce:

*„Voni mu začaly nadávat, že je prostě blbec, že to jako přehnal, že se přece
nemůže smát, když jako trefí někoho, i když to je nezáměrně a bez ohledu na to,
jestli jsem to já jako učitel, nebo prostě nějaký jako dítě. No, takže voni mu daly
podle mě na to tu zpětnou vazbu ty děti.“*

Pedagožka tedy hodnotí pozitivně, že ostatní děti ve třídě nepovažovaly incident za důvod
k veselí, ba právě naopak, samy provinilci domlouvaly a dávaly mu „zpětnou vazbu“. Hoch
donesl průvodkyni na omluvu bonboniéru. Tu ona ale nepřijala, podle jejího názoru se tím
problém nevyřešil. Domluvili se však spolu, že chlapec bude na sobě pracovat a že bude
pravidelně docházet ke školní psycholožce.

Můžeme si zde všimnout několika rovin důležitých pro výzkum zde předkládaný. Tou první
je již zmiňovaná reciprocita, kdy Nika ani po bolestivém zážitku, který jí žák způsobil, ne-
dává průchod emocionální reakci s použitím mocenských praktik v podobě křiku,
vyhrožování či výchovných opatření – nezneužívá svého postavení dospělého nad dítětem,
učitele nad žákem tak, jak je obvyklé v zaběhaných vzorcích chování ve škole či obecně
ve společnosti. Nadále se k žákovi chová s respektem, tak by si představovala, že by se žák
měl chovat recipročně k ní. Dalšími složkami respektu jsou autonomie a odpovědnost. I tyto
dvě další složky respektu jsou tu v reakci pedagožky přítomny. Nika nechává, zcela v sou-
ladu s principy deklarovanými v oficiálních dokumentech „školy skoro svobodné“, dítěti
„maximální autonomii, jakou je samo schopno zvládnout, a plnou podporu v tom, co zatím

zvládnout neumí“ (Hodnoty a pedagogické zásady „školy skoro svobodné“). Necháává ho převzít odpovědnost a s pomocí zpětné vazby od spolužáků mu zároveň poskytuje čas, aby se zamyslel nad svým skutkem.

Vyústění celého konfliktu je tak v zásadě velmi pozitivní: žák si uvědomuje nepřipustnost svého chování (kterého se dokonce jindy dopouští i vůči svým spolužákům), sám přichází s myšlenkou pracovat na sobě a docházet pro odbornou pomoc ke školní psychologce. Pedagožka se snaží pochopit žáka z jeho referenčního hlediska, jako důvod problémového chování (smál se poté, co někomu způsobil bolest) vidí potíže, se kterými se dítě dlouhodobě potýká (*„to je prostě kluk, kterej se tak chová i k ostatním dětem, protože prostě to má trošku složitý“*). Nebere to vlastně jako útok na svoji osobu, neřeší problém kárnými opatřeními. S pomocí zpětné vazby spolužáků čeká, až dítě, které se provinilo, přijde s řešením samo. Navrhovaný dárek (bonboniéru) ale odmítá, tuto omluvu „naoko“ nepovažuje za správné řešení. Společně s dítětem promýšlejí, jak zařídit, aby k obdobným situacím nedocházelo, tedy aby se začaly řešit problémy, které za nepřipustným chováním žáka ve škole tuší.

c) Všichni do boudy!

Podle známé Foucaltovy teze se v moderní době instituce (školy) podobají vězením. Dochází v nich tak k formování společnosti dohledu, neb v jako takových se v nich snadno mohou uplatňovat disciplinační techniky, jež právě k tomuto formování disciplinární společnosti vedou. Jedním z ústředních nástrojů disciplinační moci je rozčlenění (mimo jiné) prostoru, aby se dosáhlo co nejúčinnějšího výcviku k podřízenosti, užitečnosti a výkonnosti (Foucault, 1975).

Ve „škole skoro svobodné“, pokud jde o podobu a rozčlenění prostoru, to tak úplně neplatí. Pro ty, kteří se tu vzdělávají, tu v tomto ohledu nejsou žádné bariéry a příznaky moci. Veškeré prostory školy jsou přístupné všem, a to včetně sborovny, ta se tu nenazývá sborovna, nýbrž Bouda. Rovněž Kuchyňka, ve které se o přestávkách scházejí (především) učitelé, vaří si čaj, kávu, svačí atd., je přístupná i dětem. Hospodářka školy (54 let) k tomu říká:

„Místnosti, kam děti nesmí, u nás ve skutečnosti nejsou. Ale jsou místnosti, které mají jistá pravidla, a tím pádem třeba do nich děti v určitou dobu nesmí. Takový pravidlo má knihovna, laborka, dílna, místnost pro psychologku. Tam děti smí s doprovodem a tyto místnosti jsou skutečně zavřené v běžném provozu, už z toho důvodu, že jsou v nich třeba drahý přístroje, nebo věci, který nechceme, aby putovaly po chodbách, nebo dokonce nebezpečný věci v laborce. Takže tam primárně samotné děti nesmí.“

Volný pohyb je tedy zaručen všem bez ohledu na postavení či věk, pouze s výjimkou prostor, které mohou děti z ryze praktických důvodů (nebezpečné látky v laboratoři) navštěvovat pouze s doprovodem dospělého. Jinak je však po „škole skoro svobodné“ zaručen volný pohyb všem, jsou si tu tedy i v tomto „prostorovém“ ohledu všichni rovni, princip rovnosti, reciprocity, vzájemnosti je naplňován.

d) „Je jasný, že musíme dohodnout plán!“

Jednat s dětmi v komunikaci jako s partnery, a nikoliv z pozice moci, to je princip, na kterém „škola skoro svobodná“ staví. Pozorovala jsem například situaci, kde se u šatních skříněk v přízemí budovy před začátkem vyučování setkala žačka a její matka s učitelkou.

Žákyně delší dobu ve škole pro nemoc chyběla, a ještě před začátkem vyučování se přišla dohodnout se svou učitelkou na doplňování zameškaného učiva. Po vzájemném pozdravu učitelka říká (záznam celé situace z terénních poznámek): „*Dobře že jste přišly obě, je jasný, že musíme dohodnout plán!*“ Všechny tři stojí v hloučku v rohu u šatních skříněk. Učitelka objasňuje, co je potřeba v předmětech, které učí, dodělat, co žákyně zameškala, na co je třeba se zaměřit, co si přečíst. Navrhuje časový plán postupného osvojení látky. Následuje poměrně dlouhá debata (17 minut), převážně mluví učitelka, ale žákyně dostává prostor vyjádřit se, a to hlavně, zda si myslí, že navrhované zvládne. Učitelka se neustále ujišťuje: „*Zvládneš to?*“, „*Šlo by to?*“, „*Co ty myslíš?*“, „*Půjde to?*“ nebo „*Co navrhuješ ty?*“ Maminka pouze přikyvuje, do dialogu zasahuje minimálně jednoslovným přitakáním. Učitelka se žákyně ptá na závěr: „*Souhlasíš s tím?*“ Žákyně: „*Jojo!*“ Matka se loučí, učitelka se žákyní spolu odcházejí, v debatě dále pokračují nejen po schodech do patra, ale i o po cestě dál – míří spolu do kuchyňky. Učitelka si vaří kávu, dítě chroupe perníčky z talířku, učitelka před něj staví hrnek s čajem. Postup práce na doplnění toho, co žákyně zameškala, obě promýšlejí, debatují, co je a není reálné v daném časovém horizontu stihnout. V této fázi rozhovoru se repliky učitelky a žákyně pravidelně střídají, již nepřevažuje řeč učitelky. Delší repliky má naopak chvílemi žákyně – vysvětluje, co byla schopna do školy dělat během nemoci a co má hotovo, co ne. Obě teď působí jako dvě kamarádky, které si přišly do kuchyňky ještě před vyučováním poklábosit. V rovnocenném partnerském dialogu učitelky a žákyně se v replikách učitelky objevují návrhy řešení, které jsou předkládány partnerce v rozhovoru – žačce – k posouzení a připomínkování. Pedagožka se stále utvrzuje, že dívka navrhovanému rozumí, a především že s tím souhlasí.

Matka žákyně v úvodní fázi procesu vzájemného vyjasňování optimální strategie vedoucí k efektivnímu doplnění zameškaného učiva nehrála žádnou podstatnou roli, do dialogu prakticky nezasahovala. Mohli bychom se domnívat, že její přítomnost mohla být na začátku rozhovoru u skříněk příčinou vzorového partnerského chování pedagožky k žákyni (byla jsem mnohokrát svědkem “zjemnění“ učitelova chování k žákovi v přítomnosti žákových rodičů ve „škole zcela základní“). Učitelčin respektující přístup však přetrvával i po odchodu matky a v této druhé části sledovaného rozhovoru jako by naopak nabýval na intenzitě – slovo si častěji brala žákyně, mluvila o své domácí práci na doplnění učiva. Z jejích slov i neverbální komunikace bylo možno usuzovat, že vnímá učitelku jako někoho, kdo je jí blízký a s kým má hodně společného. Totéž bylo patrné z projevu učitelky směrem k žákyni. Učitelka projevovala žačce respekt, naplňovala konkrétním obsahem všechny tři jeho složky: 1) recipocitu: mluvila s žákyní stejným způsobem, jako žákyně s ní; 2) autonomii: nechala ji rozhodovat, jak, co a kdy má doplnit, i 3) odpovědnost: ptala se, zda odpovědnost žačka plně a dobrovolně přijímá.

V rozhovoru, který jsem s pedagožkou vedla na téma, zda je ve škole běžná praxe mluvit s dítětem jako rovný s rovným a dlouze s ním debatovat, například o tom, co a jak si po absenci ve škole doplnit, mi vysvětlila:

„Nám to prostě přijde tak jako přirozený. Jako naším společným záměrem je, aby oni (děti, žáci) prostě tu školu zvládli. To je jejich a mým záměrem. A některý děti prostě potřebují ty podpory jako víc, a jsou ale prostě určitě i děti, kde seš jako v úzkym kontaktu i třeba s rodičema. A jako uděláš tak nějak skoro jako COKOLIV pro to, aby to prostě zvládly no.“

Pedagožka se cítí tedy být s dětmi na jedné lodi. Mají společný cíl: aby děti zvládly učivo. Tomu je podřízeno vše ostatní. Učitelé udělají „cokoliv“, aby se to povedlo, jsou ochotni a zvyklí kontaktovat a zapojit v případě potřeby i rodiče dětí.

Ptala jsem se dále pedagožky, proč jsou ona a její kolegové stále připraveni věnovat se dětem a být jim nápomocní, přestože je to většinou extrémně časově náročné. Nejprve několikrát opakovala, že vlastně ani neví, ale po delším přemýšlení odpověděla:

„Jako my tam určitě všichni trávíme jako opravdu hodně času. Někdo pracoval na jiný škole třeba státní a všichni jako říkají, že tohle je mnohem víc jako časově náročný. Právě se věnujeme těm dětem no. A vlastně je jakože dobře znáš, povídáš si s nima – prostě nejen jako vo škole, ale i o jejich zájmech, že jo. Prostě se jim snažíš věnovat.“

Učitelka je tedy schopna reflektovat velké časové zatížení prací a dialogy s dětmi, dokonce zkušenost s vlastním pracovištěm porovnává se státní školou, kde to – „*všichni říkají*“ – není tak náročné. Opět jí to nicméně připadá přirozené, stejně jako mluvit s dětmi nejen na téma škola a školní povinnosti, ale zajímat se o ně celkově jako o osoby blízké. Říká, že své svěřence „*dobře zná*“. Považuje za důležité povídat si s nimi i o věcech, které se netýkají přímo školy, ale o jejich zálibách.

5.2.1 Respekt kolem dokola aneb A nenapadá tě, jak to vyřešit, aby byl Matouš spokojený a vy taky?

Jako výzkumnice jsem byla přítomna ve „škole skoro svobodné“ diskusi a vyjednávání, kdy šlo o to, jak budou děti ubytovány, tedy konkrétně kdo s kým bude spát na pokoji, během chystané školy v přírodě. Diskuse trvala hodinu a půl a byla poměrně vysilující pro všechny zúčastněné. Téměř po celou dobu se řešil problém se žákem Matoušem. S ním nechtěl být nikdo z přítomných dětí ubytován na jednom pokoji.

Na námitky žáků, kteří měli z dřívější s Matoušem špatné zkušenosti: „*Matouš je hrozně hlučný, nevyspíš se ani jednu noc*“ (chlapec, 13 let). „*Poztrácí a zničí ti polovinu věcí!*“ (chlapec, 12 let), reagovala průvodkyně trpělivým vysvětlováním. Argumentovala, že Matouš je součástí jedné party dětí ze „školy skoro svobodné“, není tedy možné – byť je soužití s ním obtížné – vydělit ho ze skupiny a nechat stranou, samotného. Nika průvodkyně (38 let) dětem připomíná: „*Ale uznáváte, že Matouš je náš kamarád, že je součástí naší školy a že to musíme nějak vyřešit? Je to přece náš kamarád!?*“ Jeden z kluků odpovídá: „*Je fakt těžký být s Matoušem kamarád.*“ Nika to však nevzdává: „*A nenapadá tě, jak to vyřešit, aby byl Matouš spokojený a vy taky?*“ Nadále trpělivě vysvětluje, zve Matouše, aby se ke všemu, co zde zaznělo, vyjádřil, vyzývá ho, aby reagoval na stížnosti. V závěru setkání docílí toho, že se Matouš, byť jen velmi potichu a krátce, dodatečně za předchozí chování spolužákům omluví a ti ho, po chvilce váhání, nakonec přijmou do party kluků, kteří budou bydlet na škole v přírodě pohromadě.

Průvodkyně se snažila po celou dobu jednat s oběma stranami s respektem, nikomu nic direktivně nenařizovala, podobně jako by jistě nenařizovala dospělým lidem, kolegům, přátelům. Byla spíše v pozici mediátora, který se snaží vidět problém očima obou stran, a napnula všechny síly k tomu, aby se ke zdárnému řešení dospělo. Opět je tu potřeba všimnout si časového faktoru, vyjednání nebylo záležitostí minut, ale poměrně dlouhého časového úseku (1,5 hodiny), nicméně s výsledkem jsou nakonec spokojeni, zdá se, všichni.

5.2.2 Autonomie a odpovědnost aneb Definovat kritéria!

Ve „škole skoro svobodné“ je velký důraz kladen na studijní autonomii, na žákovu odpovědnost za vlastní učení. Značný prostor je věnován svobodné volbě žáků, co, příp. jak se budou učit. Některé učivo je označeno za tzv. jádrové, které je povinné jako minimum pro všechny. V tomto bodě žáci svobodnou volbu nemají, učitelé na jádrovém učivu trvají jako na určitém základu, kterým by se měli všichni žáci zabývat povinně. Během povinného studia žáci zjistí, co je baví, k čemu mají předpoklady, čím se budou chtít dále zabývat. V této fázi je jim již možnost volby a studijní autonomie ponechána, sami se rozhodují, kterým směrem se bude jejich další vzdělávání ubírat. Důvody, proč se „škola skoro svobodná“ rozhodla požadovat v učivu povinný základ, vysvětluje průvodkyně Nika (38 let):

„Když to člověk jako aspoň nezkusí, tak pak nemůže vědět, jestli ho to baví, nebo ne. Mělo by to být jako taková jako ochutnávka. Pak už se v tom nemusím rozvíjet víc, pokud už jsem to zkusil a zjistil, že to není pro mě, ale nechat ty děti z toho jako uniknout hned na začátku, to nám připadlo jako kontraproduktivní.“

Jakým způsobem děti k učení přistupují z hlediska píle, disciplíny a pracovní morálky, nechává pak škola opět na dětech, v tomto ohledu se jim dostává plné podpory jejich vlastní odpovědnosti a autonomie. Průvodkyně Marta (40 let) říká:

„To nejlepší, co chceme naše děti naučit, je to, aby věděly, co ONI vlastně chtějí. A v tomhle je naše škola vopravdu jako silná. Vlastně od začátku od prvního stupně je tak vychováváme a na tom druhém stupni od šesté třídy oni už si vlastně jedou veskrze samostatně. Oni maj' splnit prostě nějaký jádra, můžou si tam mezitím libovolně měnit, vybírat, a vlastně je ponechaná jako ta studijní autonomie, na kterou my tady cílíme jako úplně nejvíc. Aby to vlastně nebylo jako na nás, ale aby to bylo vlastně na nich. Děláme to od první třídy, takže ten přechod na druhý stupeň je úplně ízy. Voni vědí, že když na tý matice nebudou dávat pozor, že to nebudou umět a že to je pro ně blbě. Průvodci vydefinovali cíle těch hodin, to všechno s tím souvisí.“

Učitelka vysvětluje, že naučit děti, aby se staly zodpovědnými za své vlastní učení, tedy „dovolit si“ mít respekt k dětem jako k partnerům, rovnocenných jedincům, a podporovat tak jejich autonomii, studijní autonomii a odpovědnost, je pozvolný proces, který vyžaduje čas. Bere se tu do úvahy hledisko vývojové psychologie: čím je dítě starší, tím více autonomie může „unést“, tím více je schopno převzít zodpovědnost. Za velmi důležitou se v tomto procesu považuje dle slov průvodkyně neustálá zpětná vazba, nikoliv hodnocení sumativní, ale formativní, kdy jsou přesně definována kritéria a cíle práce, ke kterým se vlastní učení

žáků váže, takže oni sami jsou pak schopni si svoji práci hodnotit. Jako považováno za důležité být v tomto – co je správně, co ne, kdy je cíl práce naplněn a kdy ne, kdy jen zčásti – velmi konkrétní a transparentní.

O tom, že přesně definovaná kritéria práce žáků snímají z pedagoga břímě být v pozici moci, v pozici toho vyššího, silnějšího, „chytřejšího“, nadřízeného, který rozhoduje, co je správně, a co ne, hovoří opět průvodkyně Nika (38 let):

„Máme to v těch projektech, nebo v těch jádrech, že tam vlastně je jako dobře popsany, co je jako CÍLEM, a nějaký kritéria, kdy ten cíl je, nebo není naplněnej. A snažíme se tím, že jim dáme tyhle ty podklady, aby oni jako se SAMI tak jako sebeřídili, jo? My vlastně jako s tím pomáháme, ale my nejsme ty, kdo to jako maj' vymáhat. Oni jako prostě maj' to zadání a pak voni už by měli bejt více méně jako schopný podle těch kritérií tu svoji práci vhodnotit stejně transparentně, jako bych ji jako vyhodnotila já. Takže já tam jako úplně nutně nemusím bejt v pozici ty moci, jo? Tady to, právě že máme vydefinovaný ty kritéria na ty věci, mě to právě pak osvobozuje od toho, že já pak tady nemusím bejt ten člověk, kterej se to snaží tady jenom prostě z pozice toho, že mám jinou roli, to na nich jako vymáhat. Ale voni to vlastně chápou stejně jako vočíma jako já. Jsou tam ty kritéria a je to zřetelný, proč jsi to nesplnil, co jsi splnil, a co ne.“

Pozorování hodin ve třídách ve „škole skoro svobodné“ ukázala, že v hodinách tu panuje poněkud živější atmosféra než ve „škole zcela základní“. Žáci tu však během vyučování s vyučujícím aktivně spolupracují, rozhodně ne méně než ve „škole zcela základní“. Překvapivě i přesto – či snad právě proto?, že je jim dopřáváno mnohem více svobody a autonomie v tom smyslu, čemu se mohou simultánně během vyučování věnovat. Nikdo je zde neokřikuje, když se baví mezi sebou, svačí, věnují se nějaké jiné „své“ činnosti. Mohou mít na lavici notebook (a hrát třeba počítačovou hru), mohou se věnovat aktivitám, které s vyučováním nesouvisí – jíst, pít, kreslit si, číst si. Přípustné však není omezovat práva ostatních, v tomto případě především právo na soustředěnou práci¹³, není tedy přípustné vyrušovat spolužáky.

Ptám-li se Niky (38 let) na to, jak udržuje ve třídě kázeň, odpovídá průvodkyně po chvilce přemýšlení:

„Já totiž asi úplně nevím, co je jakože ta kázeň. My tady máme takovej dokument, jmenuje se Práva a povinnosti. A je tam třeba: Právo na klidnou práci, – což

¹³ Práva a povinnosti „školy skoro svobodné“ obsahuje příloha č. 3.

prostě chceme, aby děti tady ve škole měly příležitost v klidu pracovat. Ale třeba ten kluk přijde a vykřikne a přeruší práci těch ostatních, a tím vlastně ostatním to právo na klidnou práci upírá. No a my máme u každého toho práva vydefinovaný, jakože důsledky, když to vlastně někdo nedodrží, tak co se jako může stát. A taky aby to bylo transparentní. A když už se nám zdálo, že se nám tady jako u nich špatně pracuje, jako tady konkrétně u těch šestáků, tak jsme to znovu jako konkrétněji to prostě s nima probírali znovu. Když už máme jako pocit, že už jako třídletých věcí jakoby je moc, který narušují tu možnost soustředit se ve třídě, tak jsme to prostě s nima jako prostě znova probrali a přesně jsme jim dali výčet toho, co prostě v těch hodinách ruší no.“

Považuji za signifikantní, že se Nika pozastavuje nad výrazem „kázeň“. V rejstříku používaných výrazů takové slovo ve „škole zcela svobodné“ zcela chybí. Ve výrazech a slovních spojeních jako „vynucovat kázeň“ či „používat kázeňská opatření“, „cítíme rozdání karet a rozložení sil v mocenském vztahu; musí tu být někdo, kdo tuto moc vynucovat či používat opatření, tedy trestat, má. Ve „škole skoro svobodné“ jsou však zvyklí uvažovat jinak. Řešením při porušování společně dohodnutých pravidel je znovu pravidla vysvětlit, jít přitom do nejmenších detailů, a především zapojit děti do diskuse nad tím, co a jak napravovat. Znovu se tu ve výpovědi pedagožky objevuje jako klíčový časový faktor: bylo třeba naučit se, a nebylo to ze dne na den, ale pozvolný časově náročný proces, o těchto věcech diskutovat, vyjednávat a hledat společně konsenzus, nápravu, řešení problému:

„Bylo potřeba prostě jim to jako všechno konkretizovat, prostě třeba jako: když se ťuká tužkou o lavici, tak to ostatní ruší. Jednou za týden máme celoškolní shromáždění 20 minut, povinná část, potom je nepovinná část pro děti, který chtějí řešit nějaký téma, a po té povinné části je ještě další část, něco jako třídnická hodina, a tam my často se zabýváme těmadle věcmi. – vztahama v té třídě. Jaký tam je pracovní prostředí, jak se tam komu pracuje, a vlastně většinou to jsou ty děti samotný, který k tomu, co ruší v hodinách, dokážou říct, co ruší. Je to prostě diskuze, každý má právo se k tomu vyjádřit, a ten dotyčný má právo se obhájit a něco z toho vznikne, třeba něco si napíšeme na tabuli a pak se k tomu odkazujeme a říkáme, teď jsi to zase porušil, tohle je to, co vadí většině lidí, hlasovali jsme o tom. Pro mě to je to vlastně osvobozující, jo?, že já nejsem ten člověk, kerej mu říká: 'takle to máš dělat!'. Pro mě je osvobozující to, že tam je ta předchozí fáze, kdy jako on to slyší od těch spolužáků, že to prostě vadí těm spolužákům. Prostě ten cíl je prostě 'pracovní atmosféra' nebo 'klid na práci', jo? a že teda prostě ty jeho kamarádi potřebujou ten klid na práci a že jsou tady konkrétní věci, který jim v tom bráněj'. Myslím, že to docela dobře funguje. Jako jsou na sebe vostrý, ale jednaj' mezi sebou votevřeně. Museli jsme je naučit, že

je v pořádku se k věcem vyjadřovat. Je prostě důležitý mít na všechno nějaký jako ty kritéria, který jsou jako čitelný pro děti a jsou s nima jako seznámený. Voni pak vědí, co se po nich chce a co se bude dít, když prostě to nebudou dodržovat, a hlavně PROČ se po nich chce. Že to má prostě jako nějaký účel v tom, aby ostatní se dovedli soustředit na práci.“ (Nika, 38 let).

Ve výpovědi učitelky rezonuje jako nutný prostředek pro podporu respektu k žákům existence přesně stanovených, transparentních, srozumitelných a především smysluplných („Ty pravidla jim musej dávat smysl a musej vědět, proč to je. Že to prostě má nějaký účel.“) pravidel, na kterých se všichni dohodli, že je budou dodržovat a ke kterým je neustále v případě potřeby znovu odkazováno. Pedagožka opět připomíná, jak osvobozující pro ni je, že nemusí být v pozici někoho, kdo tato pravidla vyžaduje z pozice mocnějšího – dospělého – autority. Zpětná vazba je ponechána na dětech samotných, které jsou jí schopny, neb jsou k tomu cílevědomě vedeny („Museli jsme je naučit, že je v pořádku se k věcem vyjadřovat.“). Problémy je možno řešit na několika úrovních, v případě potřeby na úrovni celoškolní, na tzv. celoškolních shromážděních. Ta se konají jednou za týden, zde je možno problém znovu projednat, řešit, vyřešit.

Obdobně vidí situace ne/kázně v hodinách ve „škole skoro svobodné“ i žáci této školy: Dívka (14 let) říká:

„Jsou tady ty pravidla, který se nemění, všichni si na ně zvykli, všichni se jima řídíme. Všichni chápou, jak ta škola funguje a jak se tady chovat, a kvůli tomu to tady prostě asi taky funguje, jako že jsem si tady všichni rovni, to je jeden z důvodů. Bud' se prostě chceš učit a chceš se to naučit v tý hodině a budeš dávat pozor, anebo je to prostě tvoje blbost a kvůli tvý blbosti se to potom musíš doučit mimo. A když to – jako třeba něčí mluvení v hodině někoho ruší, tak on si to dokáže většinou říct, mu nevadí říct prostě: ‚Hej!, tohle mi prostě vadí, můžete si aspoň povídat potichu?‘ A potom, když je to jako moc, tak i průvodce potom řekne: ‚Hej, pokud prostě nechceš dávat pozor, tak klidně běž prostě ven, pokud prostě potřebuješ přestávku a potom se vrať, až prostě budeš v pohodě, a potom se vrať, až budeš v pohodě‘.“

Chlapec (15 let) dodává: „Tady fakt máme tu svobodu a je na nás, jestli se budeme chovat podle těch pravidel.“

Z výpovědí dětí vyplývá, že jsou si vědomy, že jsou „na jedné lodi“ se svými pedagogy. Pokud někdo nerespektuje, nedodržuje pravidla, je mu v klidu a s respektem doporučeno, aby pokud není ochoten či schopen přestat ostatní ve třídě rušit, ze třídy odešel a vrátil se,

až toho schopen bude. Respekt učitele k žákovi, a to ve všech třech jeho komponentech – ponechání autonomie, odpovědnosti i reciprocitu – je tu podpořen.

5.2.3 Dřív to tu bylo docela divoký, ale už si to fakt sedlo

V průběhu více než pěti let, kdy výzkum probíhal, došlo ve „škole skoro svobodné“ k určitému posunu. V samotném začátku pozorování jsem byla opakovaně svědkem situací, kdy pedagog nezládal řešit problémy se žáky, které během těchto situací nastaly. Typicky šlo o žákovy drzé poznámky, odmítání, neuposlechnutí prosby pedagoga. Záměrně jsem zde použila slovo prosba, a nikoliv požadavek, žádost či dokonce nařízení. Pedagog „školy skoro svobodné“ se ke svým své žákům choval uctivě, slušně, vždy prosil, místo aby nařizoval. Někteří žáci však na jeho prosby nereflektovali – něco odsekli a dělali si dál, co sami uznali za vhodné. Během pozorovaných hodin často nabýval na intenzitě hluk, kdy ani děti, které se viditelně chtěly učit, neměly šanci, neboť se učitel pouze stále dokola snažil bezúspěšně zjednat klid a pořádek a s pomocí symetrického přístupu přinutit ke klidu a práci žáky neukázněné.

Velké překvapení však na mě čekalo poté, co jsem se vrátila sbírat data do školy po pauze vynucené zavřením škol v době covidové pandemie. Na chodbách i ve třídách náhle panovala klidnější a více soustředěná atmosféra, učitelé nemuseli stále vyjednávat a pokoušet se děti zklidňovat. S každou další návštěvou školy jsem zjišťovala, že se situace v tomto ohledu vylepšuje. V přístupu učitelů k dětem k nějaké změně došlo, byl trochu jiný, ale nedokázala jsem identifikovat, v čem, neboť nadále s dětmi jednali respektujícím způsobem. Něco však bylo jinak. Co se změnilo velmi výrazně, a tady nebylo pochyb, byly reakce a chování dětí. To začalo vykazovat prvky uvědomělosti a zodpovědnosti. Pochopitelně mě velmi zajímalo, čím byla tato změna způsobena, jak tohoto stavu učitelé dosáhli, a potřebovala jsem přijít na kloub tomu, co je odlišné v chování a jednání učitelů s dětmi. Klíčová pro mě byla výpověď ředitele Petra (44 let), který mi k tomu řekl:

„Jedna zajímavá věc je, že my jsem se jako o respektující komunikaci hodně bavili a nějak jsme se na ni jako školili a jako zabývali jsem se tím, ale ve skutečnosti tady jako úplně nebyla. A teďka vo ní skoro nemluvíme, neškolíme se, a nějak tady přítomná je. A já si myslím, že začátky té školy byly jako poznamenaný u některých kolegů nějakou jejich nezkušeností. A co já jsem si třeba z pozice vedení školy nebyl vědom: to, jak se na těch školeních respektující komunikace často představuje jako takovej ten – takový to schéma – jak je jako velkej panáček a malej panáček, a když ten velkej jako směrem dolů tou šipečkou mluví

k tomu malýmu, tak to je jako nerespektující komunikace, která jako často vzniká, a že ideální je, když jsou ty dva panáčci zhruba tak stejně velký, a ideální je, když ta komunikace proudí mezi nima, a ne jako seshora dolů. A já si myslím, že jak jsme to jako měli jako takovej étos toho, že chceme hodně jako zapojovat děti a chceme jako, aby děti vymýšlely ta pravidla, a aby si samy stanovovaly jako případný důsledky, tak nám se podle mě stalo, že se jako do pozice toho velkého panáčka možná dostávaly některý děti. A ty průvodci některý, který jako neměli tu zkušenost, tak si toho jako nevšimli, že se jim to stalo.“

Pedagogičtí pracovníci se „školili“ na respektující komunikaci. Ve škole po ní prahli, ale nedařilo se ji úplně uplatňovat. Petr to přičítá nezkušenosti učitelů. Namísto komunikace dospělý – dítě jako vzájemně rovnocenných partnerů, se některé děti, byvše jim poskytována téměř naprostá svoboda v chování a jednání, dostávaly do pozice nadřazeného partnera v komunikaci. Nezkušení učitelé si toho, že jsou to vlastně děti, kdo určuje pravidla hry, ze začátku nepovšimli, neuvědomili si to. Nenutili děti přijímat odpovědnost za vlastní jednání, nepoukazovali na reciproční slušné chování. Děti samy bez vedení dospělé osoby nebyly tohoto chování schopny, nechovaly se zodpovědně – okamžiků, kdy děti neposlouchaly a dělaly věci, které byly za hranicí akceptovatelného, jsem byla zpočátku během výzkumu ve „škole skoro svobodné“ svědkem poměrně často. Petr pokračoval ve vyjasňování toho, co se změnilo, dál:

„Začali jsme tomu věnovat nějakou pozornost a dost jsme to jako řešili. Že vlastně jako takovou školu nechceme. A dokonce k nám třeba chodily návštěvy, který říkaly: ‚Tady ta škola musí být úplně úžasná pro ty děti, ale úplně strašná pro ty dospělý‘, jo? A my jsme se začali zabývat tím, jakým způsobem jako nastavovat hranice, a já jsem třeba byl v některých věcech jako taky naivní, jo? Myslel jsem si, že když otvíráme školu, takže když strávíme dostatek času, kdy budeme vytvářet pravidla s těma dětma, tak jo?, tak tím pádem oni si ty hranice jako sami vytvořej – jako přirozeně jako přijmou, ale to se vůbec nestalo. Já jako neříkám, že v jiných situacích ten přístup nemůže zafungovat, ale u nás to jako rozhodně nezafungovalo.“

Dospělí ve škole si tedy uvědomovali, že něco není v pořádku, že je třeba něco změnit, a situace, kdy děti ve škole nerespektují pravidla, efektivně řešit. Ze začátku se domnívali, že pokud přivou děti k stanovování pravidel a k nastavování hranic toho, co je ve škole přípustné, a co ne, potom ony budou ta pravidla přirozeně respektovat, a nebudou nastavené hranice překračovat. K tomu však nedošlo. Ředitel školy z toho neviní respektující přístup jako takový či jeho striktní dodržování, mluví o tom, že fungovat někde může, ale u nich

ve škole „nezafungoval“ tak, jak si dospělí zde představovali. Dál mluvil ředitel Petr o tom, že v současné době ale již přišli na to, jak zařídit, aby to ve škole klapalo tak, jak si představují dospělí. Uvědomili si, že pedagogové – průvodci mají děti někam vést, pak ale hlavní (či poslední) slovo, jak se co bude dělat, jak to bude ve škole probíhat, budou mít oni, dospělí. Ti také mají mít možnost nepřipustné chování korigovat.

Petr (ředitel, 44 let):

„Dneska ten vztah mezi těma dětma a dospělejma v tý škole se zdá být jako víc rovnocenněj, jo? a já si dokonce myslím, že jsou situace jo?, kdy jako ty průvodci jsou jako ten velkej panáček, akorát to není jako skrytý, my to jako prostě říkáme, jo?, že jsou určitý věci, o kterých ve škole rozhodujeme my jako dospělí. MY máme nějakou představu o tom, jaká ta škola má být, jak se v ní lidi projevují, chovaj, jak ty věci fungujou. A jsou tedy určitý prvky, já použil bych slovo firemní kultury, ale protože nejsme firma, jsme škola, takže školní kultury, jo?, nad kterýma zcela nutně bdíme jako MY. A dokonce se ukázalo, jako že ty děti s tím jako nemaj' vůbec žádněj problém, jo? Oni to jako nerozporujou! My teda si říkáme průvodci a pokud ty děti máme jako jo někam dovíst, tak ty děti očekávaj', že MY řekneme, kam je vedeme. A v případě, že voni jdou někam, kam my nechceme, tak že jim to jako řeknem. A to se jako řekněme toho, jak lidi spolu komunikujou ve škole, týká docela hodně. A vlastně bych řek, že jako z pozice toho dítěte je jako celkem spravedlivý očekávání, že v některých situacích ten průvodce – učitel – pedagog řekne prostě: takhle jo, a takhle ne. Jo?“

Petr znovu tedy zdůrazňuje, že v některých situacích je učitel „velkej panáček“, tedy ten, kdo je v hierarchii vztahů a vazeb výš, a to přiznaně, neboť o některých věcech rozhodují dospělí, a nikoliv děti. Zároveň dospělí bdí nad tím, aby byla dodržována „firemní – školní kultura“, tedy dohodnutá pravidla, jež se týkají v neposlední řadě komunikace ve škole. Děti to nerozporují, jak říká Petr, nemají s tím „žádnej problém“, očekávají, že to tak bude. K tomuto nastavení, jak bude škola fungovat, jaká bude role průvodců a jaká dětí, že děti nemohou mít úplnou svobodu v tom, jak se budou chovat, jednat a co budou dělat, se učitelé ve „škole skoro svobodné“ museli dopracovat, museli nabýt zkušeností. Teď jsou však pravidla jasná a přehledná, a přestože byly děti zapojeny do toho, jak budou pravidla vypadat, hlavní slovo tu nadále mají dospělí:

„Já bych řek, že jako tímhle nastavením, který jako vzešlo z nějakých debat, jo?, tak z něj jako vzešlo nějaký jiný fungování nějakých školních pravidel, jo?, a to, jak se vymáhají. Mimochodem znova jsme jako do toho zapojili ty děti, přičemž jsme jim ale tentokrát řekli, že poslední slovo v tom zkrátka máme nakonec my,

jo? A ty pravidla nám teď jako fungují a jsme s tím jako spokojený. Je to pro všechny, řekl bych jako pro všechny, celkem přehledný systém. A zajímavý na tom je, že už se jako o tom, jestli tu chceme respektující komunikaci, nebo ne- chceme, vlastně nemusíme bavit.“ (ředitel Petr, 44 let)

Pravidla, která byla vytvořena společně s dětmi, je nutno ve škole dodržovat, přizpůsobit se „firemní kultuře“, učitelé vědí, jak zasáhnout, pokud je někdo přestupuje. Není nutné, aby dospělí nadále debatovali o příhodném fungování školy, co se týká respektující komunikace, není třeba ji tematizovat a probírat, ve škole teď podle názoru ředitele probíhá. Striktně vzato však respekt ve třech svých integrálních složkách (autonomie, zodpovědnost, recipocita) je ve škole v tomto případě přeci jen mírně vychýlen z osy směrem k větší moci dospělých, vztah není úplně symetrický.

V rozhovorech na téma, co se ve škole změnilo, se další respondenti z řad pracovníků školy shodovali na tom, že se museli v průběhu času fungování školy postupně učit něco velmi podstatného: není možné pouze dohodnout a definovat pravidla, ale v případě, že dochází k porušování těchto pravidel, je nutné na ně neustále a opakovaně odkazovat, trvat na jejich dodržování a s pomocí respektujícího přístupu je vymáhat, tedy zároveň soustavně odkazovat na vlastní zodpovědnost vychovávaných. Tuto nutnost pedagogové reflektovali ve svých výpovědích jako něco, co se skutečně museli, v důsledku opakujících se situací, které se jim nedařilo s pomocí naprosto symetrického přístupu k žákům ve škole řešit, naučit. Kromě nutnosti naučit se trvat na dohodnutých pravidlech, naučit se vynucovat jejich dodržování, si tu pedagogičtí pracovníci museli rovněž osvojit, že je třeba ustavičně a opakovaně trvat na odpovědnosti žáků samotných. K tomu jim prý velmi pomohlo užívání formativního hodnocení.

Průvodkyně Marta (40 let) mi k tomu řekla:

„My ty cesty jako hledáme celou tu dobu. Děti jsou jako schopný sebereflexe a jsou schopný samy se jako hodnotit. Formy formativního hodnocení, jestli znáte? Tak to tady jako určitě prorůstá celou školou, v jakéjkoli různých podobách si to formativní hodnocení jako dokážete představit. Ale úplně nejvíc pro nás bylo jako klíčový závěrečný hodnocení jako po prvním lockdownu, kdy jsme se rozhodli, že si ho DĚTI napíší samy! A voď ty doby my jsme to prostě jako začli zavádět, začli jsme i MY pilovat ty nástroje, aby děti věděly, co si vlastně psát za sebehodnocení ty svojí práce, a protože si vlastně píšou průběžně prostě po každém projektu, a hodnotí i svoje chování, protože to jsou klíčové kompetence, mezi ně spadá prostě jako deset okruhů – plánování, komunikace

a tak dál, došlo k tomu posunu, že oni chápou ty věci a jsou jim tak nějak jako přirozený.“

Ve výpovědi Marty se tedy opět zrcadlí fakt, že učitelé ve „škole skoro svobodné“ potřebovali čas. Bylo nutno dojít k závěru, že je třeba děti nechat převzít za sebe zodpovědnost. Bylo nutno začít vymáhat dodržování dohodnutých pravidel a požadovat po vychovávaných hodnocení sebe sama, neb toto je nutí k sebereflexi a zamýšlení se nad výsledky vlastního vzdělávání i chování. Velmi výrazně k tomuto zjištění podle Marty přispěl lockdown, tedy doba, kdy byly děti doma a byly odkázány na to, lépe řečeno dostaly za úkol, hodnotit svoji práci samy.

O svých prvních zkušenostech na „škole skoro svobodné“, o tom, že není nutno při vyžadování kázně ve třídě chovat se k dětem bez respektu, jednat z pozice moci, zvyšovat hlas apod., ale zároveň je nutné umět trvat na dodržování domluveného, mluví průvodce Jindra (30 let):

„Já jsem měl pocit, že to tady bude i živelnější, a měl jsem strach, jak to tady vydržím, ale měl jsem tady ze začátku několik jako náslechu, speciální pedagůžka Jarka – a ta mi říkala: ‚Ty jako nemůžeš jako mluvit přes ty děti, to se strašně unavuješ a oni stejně neposlouchaj. Klidně si počkej na to ticho, a klidně si na něj počkej delší dobu. To, že je tady respektující přístup, ještě neznamená, že ty vztahy musej bejt jako úplně symetrický, oni nejsou naprosto symetrický, protože ty seš prostě průvodce a tvoje role a tvůj úkol je jako jinej než role a úkol těch dětí.‘ A to mi jako hodně pomohlo. Takže teď nemám problém si počkat na to ticho, připomenout jim, že teď jsou v té třídě, aby se jako učili, že mám pro ně připravený nějaký materiál a mám nějaký důvod, proč jim ten materiál dávám.“

Jindrovi se hned na začátku kariéry ve „škole skoro svobodné“ dostalo odborné pomoci a konkrétních rad, jak efektivně vést třídu při vyučování. Pokud třída hlučí, zvyšování hlasu k ničemu nevede. Aby se třída uklidnila, je třeba například s výkladem počkat, než si děti uvědomí, proč tu vlastně jsou a že je žádoucí být teď zticha, aby bylo slyšet, co se jim říká. Do školy chodí, aby se něco naučily, pokud si to nechtějí uvědomit, je na průvodci, aby jim to připomněl. Role průvodců je jiná role než žáků. Jindra připouští, že vztahy mezi pedagogy a žáky jsou v této škole do určité míry asymetrické (nikoliv však nerespektující), neboť úloha jeho jako učitele je jiná než úloha žáků. Učitel tu má děti učit, děti se mají učit.

Jindra dále líčí výchovný problém, kdy dva kluci ničili během hodiny materiál (pracovní list), který jim na výuku připravil:

„Já jsem jako velmi důrazně řekl, že tohle není možný, že já si to jako nepřeju, že pro ně připravuju nějaký materiály, a nelíbí se mi, jak se k nim chovaj, že jsou to jako materiály na učení, že jestli si chtěj' mačkat papíry, tak maj' mačkat nějaký jiný papíry, a připomenul jsem jim, proč v tý škole jsou. Protože tohle jsou jako zrovna chlapci, kteří říkaj', že prostě naše škola, že se tady toho nenaučí tolik jako na normální škole. Tak jsem jim řekl, že místo toho, abyste se jako učili – a jestli budete jako za rok nebo za dva říkat, že jste se toho tady mohli naučit víc, tak si prosím vás rovnou teď šáhněte do svědomí, jestli děláte dost pro to, abyste se toho tady naučili dost. A tam jsem měl pocit, že to jako zafungovalo, že po ten zbytek hodiny pracovali. Takže jsem jim prostě připomněl, proč jsou tady, no.“ (průvodce Jindra, 30 let)

Opět jsme tedy ze strany pedagoga svědky respektujícího přístupu – tedy nikoliv zvýšený hlas, vyhrožování, psaní poznámek či vyžadování jiného kárného opatření z pozice moci, ale připomenutí, proč do školy žák chodí: aby se něco naučil. Má-li se něco naučit, je potřeba dávat v hodině pozor, spolupracovat s vyučujícím, ne ničit materiál, jenž má sloužit k procvičení učiva. Moravcová (2011) uvádí, že učitelé se snaží řešit rozpory, které se ve vyučování opakují a které způsobují vznik napětí v třídních vztazích prostřednictvím různých rovin uplatnění autority, protože musejí umět udržovat disciplínu a zároveň povzbuzovat nezávislé zapojení žáků během procesu učení. Jackson (2007) charakterizuje „tří R“ skrytého kurikula, která upevňují autoritu učitele: pravidla (rules), pravidelnost (routines) a řízené vedení (regulations), což jsou právě ty složky kurikula, na kterých byli pedagogičtí pracovníci ve „škole skoro svobodné“ nuceni začít trvat a s pomocí respektujícího přístupu vymáhat.

I děti se však musely ve škole učit respektu, především pak naučit se přijmout zodpovědnost za své chování a jednání, za své studium. Tento fakt si uvědomují. „No, dřív to tu bylo docela divoký, ale už si to fakt sedlo,“ říká žákyně (14 let) a dodává: „Prostě teď už fakt každé ví, proč do tý školy chodí. Že to je, že se chceš učit a že nemůžeš rušit ostatní, voni se chtěj' taky přece učit, to si uvědom!“ Tedy bylo třeba uvědomit si, že do školy se chodí, aby se tu člověk něco naučil, z toho důvodu je také nutný klid v hodinách a soustředěná pracovní atmosféra. Je potřeba převzít za své chování a jednání zodpovědnost a dohodnutá pravidla respektovat – kvůli sobě i ostatním.

5.2.4 Dobře si vybrat

K akcentu na partnerský a respektující přístup ve „škole skoro svobodné“ a k všeobecně přátelské, vstřícné a laskavé atmosféře jistě připívají i lidé, kteří se zde pohybují, kteří zde

působí. Pedagog není ve „škole skoro svobodné“ označován jako učitel, ale jako průvodce. Jeho úkolem je podle oficiálního dokumentu Pedagogické hodnoty a zásady školy nabízet dětem příležitosti: „Průvodci i vedení škol jsou pozitivně, optimisticky naladěni lidé s růstovým nastavením mysli,“ říká se v něm. Jako záruka úspěšného učení je zde uváděn velmi pečlivý a důsledný výběr průvodců. Budoucí pedagogický pracovník „školy skoro svobodné“ musí úspěšně projít vícedenním „*docela dost náročným*“ (ředitel Petr, 44 let) výběrovým řízením, kde mimo jiné vedení školy zjišťuje, jak uchazeči o místo ve škole přemýšlejí o vzdělávání a zda sledují stejné či obdobné cíle jako škola samotná.

O svých důvodech pro rozhodnutí opustit místo ve veřejném školním sektoru a jít pracovat do „školy skoro svobodné“ hovoří průvodkyně Milada (28 let):

„Vždycky, na co jsem ve škole narážela a co mi vadilo, byl ten tým. Protože ty děti jsou všude stejné. Protože já jsem s těma dětma chtěla být jako kámoš a abysme to dělali spolu s radostí. No a to se mi nedostávalo, furt jsem byla nějak stavěná do té role, že já jako musím být ta autorita a tak. Jednou dokonce, mám k tomu takovou historku, jestli můžu?, že já jsem měla jako třídu holek, který byly jako různě sociálně vyloučený, protože byly Romky třeba nebo tak, no prostě to s nima bylo takový složitý. Ale my jsme se v jedné hodině strašně smály, prostě jsme na něco narazily a měly jsme prostě fakt výbuch smíchu a bylo to hrozně skvělý a cítily jsme se fakt dobře, měly jsem fakt dobrou pocit a NAKLUSALA na nás paní ředitelka, jo naklusala! Přišla k nám do třídy a hrozně nám vynadala, že TAKHLE TO PŘECE PROSTĚ VE ŠKOLE NEJDE! A v tu chvíli jsem prostě věděla, že tam není moje místo, protože přece jako to, že děti rozesměju a oni se bavěj a jsou tam součástí toho procesu, prostě nejsou někde na telefonch, ale smějou se, ještě během výuky!, mi přišlo úplně skvělý, takže jsem si říkala, že tady cesta nevede.“

Podobné rozčarování z běžné školy, kde je na úkor uvolněné atmosféry, radosti, veselí a smíchu kladen důraz na přísnou organizaci, vážnost, kázeň a disciplínu, reflektuje průvodkyně Markéta (25 let):

„Já bych normální základku fakt nedala. Protože tam všechno hezký, milý a příjemný a veselý hned ty učitelky, fakt to všechno hezký, co já pamatuju ze své školy, bylo okamžitě označený jako špatný, a jako 'todle do školy nepatří, to se nedělá, to je úplně špatně!' Já bych to dneska už nedala.“

Obě průvodkyně hovoří zcela otevřeně o tom, že přátelský „pohodový“ způsob jednání s dětmi je pro ně ve škole jediný možný. Nedovedou a ani nechtějí se přizpůsobovat systému, který nutí pedagoga vystupovat a jednat z pozice moci, síly. Domnívají se, že způsob

komunikace z pozice moci, vynucování kázně a slepé poslušnosti by byl pro ně jako zaměstnankyně běžné školy očekávaný a závazný. Práci s těmito nastavenými vzorci chování dospělých k dětem však odmítají.

5.2.5 Shrnutí

Respekt k žákům je v chování a jednání učitelů ve „škole skoro svobodné“ základním stavebním kamenem. Žáci jsou nahlíženi jakožto svobodné autonomní bytosti, je jim v dostatečné míře umožňováno samostatně se orientovat a zodpovědně volit cíle i postupy práce, mohou se rozhodovat. Namísto vnější kontroly a hodnocení je tu kladen důraz na formování samostatného žákovského sebehodnocení a sebekontroly. Učitelé postupem času dospěli k názoru, že je třeba, aby hlavní a konečné slovo, co se týká pravidel ve škole a jejich dodržování, měli oni, - to děti bez problémů akceptují. Chování dospělých vůči dětem má reciproční charakter. Dospělí volí vůči dětem takové jednání, jaké mohou připustit také z jejich strany vůči sobě. Jak se dospělý člověk chová k dítěti, tak se může dítě chovat k dospělému, učitelé eliminují ve svém jednání vůči žákům to, co by měli žáci eliminovat ve svém jednání vůči nim. Respektující přístup k žákům je zde nahlížen jako zásadní hodnota, na kterou myslí vedení školy při přemýšlení o vhodných komunikačních pravidlech a jejich případném redefinování. Tento princip zahrnují nejen do školní kultury, ale i do procesu přijímání nových zaměstnanců školy.

Komparace a diskuse

Zkoumané školy přistupují k žákům z hlediska respektu značně rozdílně. Ve škole založené na principech svobodného vzdělávání je respekt ve všech jeho třech základních komponentech naplňován téměř vždy maximální možnou měrou, jen s jemnými korekcemi a zásahy v nutných případech (například povinná část učiva, kterou si žáci nevybírají), v běžné veřejné základní škole byl respekt k žákům projevován v míře autonomie minimální, až nulové. Rozdíl v přístupu učitelů ve dvou základních školách byl shledán v míře a podpoře autonomie, která je žákům ponechávána, a v míře ponechání odpovědnosti za vlastní činy a jednání na žácích samotných, v reciprocitě rovněž.

Ve „škole skoro svobodné“ je žákům přiznávána a poskytována velmi vysoká míra autonomie, odpovědnosti za vlastní konání, s žáky je komunikováno ve většině případů na základě rovnocenného vztahu, jako rovný s rovným. Ve škole existuje participativní přístup při rozhodování o kodexu chování ve škole a třídě. Podpora autonomie žáků učiteli hraje klíčovou roli ve vnímání učitelského respektu žáky, poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí (O’Grady, 2015). Práva, povinnosti a pravidla byly ve „škole skoro svobodné“ definovány společně s dětmi, pedagogové se snaží, aby jim všichni rozuměli, a především aby všichni chápali jejich smysl. Pravidly je potřeba se řídit. Všichni vědí, co následuje, pokud se pravidla nedodržují. V případě nerespektování pravidel a kázeňských problémů pedagog vidí za problémem jako důvod potíže, se kterými se dítě potýká, nebere to jako útok na svoji osobu, neřeší problém například na pedagogické radě (kde se odhlasuje důtka), ale nabízí dítěti pomoc. Tento přístup dospělých k dětem je zde všeobecně sdílen. K případnému porušování slušného chování ve třídě se vyjadřují a ohrazují se proti němu především děti samotné – spolužáci, protože *„všichni víme, proč sem chodíme, proč tady jsme“* (dívka, 9. třída).

Ve „škole zcela základní“ není názor žáka ve většině případů pro učitele relevantní, není ho v podstatě třeba brát v potaz. Jako by vychovávaný neměl žádná práva rozhodovat o tom, co bude ve škole (či dokonce na školním výletě) dělat. Dětem není přiznávána autonomie, odpovědnost za vše je na straně pedagoga. Učitelé vedou žáky téměř výhradně stylem autoritativním, liberální styl vedení se zde projevuje v učitelově vedení jen v míře nepatrné, okrajové. Pravidla chování ve třídě, které si děti na začátku školního roku v rámci úvodních třídnických hodin samy stanovují, jsou v podstatě věty ze školního řádu, který jsou děti povinny dodržovat. Pokud žáci chtějí zasahovat do vyučovacího plánu, je pouze na učitelích

samých, jestli navrhované přijmou, či nikoliv. Byť mohou být děti zcela zapojeny do učebních úkolů pouze v kontextech, které podporují jejich autonomii (Patrick, Skinner & Connell, 1993), učitelé ve „škole zcela základní“ nenechávají děti spolurozhodovat. O demokratickém vedení a možnosti svobodné volby nemůže být řeč.

Autoritu vyučujících je možno vymáhat, neboť se má za to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat (Jarkovská, 2009). Nerovnost vztahů, kontrola, disciplína ve třídě se zdají být ve „škole zcela základní“ nedílnou součástí pedagogických koncepcí většiny dotazovaných učitelů. Byť zde byly mezi učiteli shledány určité rozdíly, co se týká recipročního chování k žákům, ve většině případů byla pozorovaná komunikace učitel-žák založena na bázi moci, nikoliv vzájemné rovnosti. Tento vztah učitel-žák je řízen a regulován přesně definovaným systémem hierarchických hodnot a zvyklostí (Chafi et al., 2016). Kontrola a řízení třídy obvykle spočívá ve vynucování pravidel slušného a uctivého chování žáků za pomoci neslušného a neuctivého chování učitelů prostřednictvím zvyšování hlasu, křiku, vyhrožování, povyšování se nad žáka, hrozby tzv. výchovných opatření (poznámky, napomenutí třídního učitele, důtky třídního učitele či ředitele školy). Dítě je někdo, kdo potřebuje – tu více či méně – neustálý dohled a kontrolu, tak, aby mohlo být zajištěno řízení a kontrola žádoucích výsledků (srov. Deci & Ryan, 1985). Navzdory tomu byla škola žáky popisována jako místo, kde „*je to v klidu*“, „*je to v pohodě*“ a kde „*většina učitelů je fakt pohodě, některý tě i dost naučej*“¹⁴. Zdá se tedy, že nedostatek autonomie, direktivní vedení ze strany učitelů a jejich všudypřítomnou kontrolu nemusejí žáci vždy vnímat negativně, což však lze možná přičítat i faktu, který popisuje Montesquieu (2003) – totiž, že lidé si časem zvyknou i na omezující podmínky a mohou je dokonce přijmout jako přirozenou součást svého života¹⁴. Velkou výhodou rovněž pro žáky i učitele nepochybně je, že pravidla jsou sdílena a učitelské vedení a přístup jsou ve škole více méně jednotné.

Rozumíme-li pod pojmem kultura školy relativně stálý faktor, který „obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole“ (Pol et al., 2002, s. 49), pak kulturu „školy skoro svobodné“ bychom mohli označit jako kulturu žáky respektující. Přesvědčení,

¹⁴ „Otroci přestanou vnímat své okovy, když je zvyklost a návyky učiní snesitelnými.“ Montesquieu, C. L. S. (2003). *O duchu zákonů* (P. Pšenička, Překl.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

hodnoty, normy a preferované chování, které se projevuje v chování lidí, je pak možno označit ve „škole zcela základní“ jako kulturu žáky nerespektující.

Výchovně vzdělávací proces je definován jako vztah mezi učitelem a žákem, pomocí něhož je třeba zajistit co nejpříznivější klima pro vzdělávání (O'Grady, 2015). Učitel by měl v rámci tohoto vztahu usilovat o to, aby maximálně rozvíjel potenciál svých žáků. Pokud je schopen navázat se svými žáky příznivé vztahy, lépe se mu daří do dětí vcítit, porozumět jim a zlepšit jejich chování ve třídě. Ve „škole zcela základní“ však bylo běžně pozorováno jednání učitele, které nerespektovalo potřeby žáků, snižovalo jejich sebeúctu, neposkytovalo autonomii a vyvolávalo protireakce nežádoucí. Ve „škole zcela základní“ bylo opakovaně pozorováno, že v nastavení komunikačních pravidel a v kontrolních mechanismech, které učitelé používají, aby komunikačního postavení dosáhli, nejsou elementem, který by přispíval k budování respektujícího klimatu (srov. LaRusso et al. 2007; O'Grady, 2015).

Ve „škole skoro svobodné“ je dětem jasné, že ze strany dospělého nehrozí nebezpečí, je to „kámoš“ (z dialogu s chlapcem, 12 let), postavený z hlediska žakovy perspektivy v téměř každé situaci na jeho úroveň, se kterým si dítě tyká a oslovuje jej křestním jménem. Není nutné v jeho přítomnosti – teď v tomto okamžiku, protože tu je, vidí nás a slyší – změnit nebo poupravit slovní vyjadřování nebo chování. „Škola skoro svobodná“ v tomto ohledu nereprodukuje, ale eliminuje nerovnosti na základě věku.

Pedagogům ve „škole skoro svobodné“ připadá přirozené věnovat se žákům maximální možnou měrou. Jde jim o to, aby každý žák dosáhl studijních úspěchů, aby děti školu „zvládly“. Skinner a Belmont (1993) potvrzují význam vztahu mezi žákem a učitelem pro optimalizaci motivace žáků, zároveň zmiňují účinky motivace žáků na chování učitelů. Za zcela normální a přirozené je ve „škole skoro svobodné“ považováno, že pedagogové se o své svěřence zajímají i mimo oblast studijních povinností. Zainteresovanost učitele je pro prožitky dětí ve škole klíčová (Skinner & Belmont, 1993), protože poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí. Zároveň chování učitelů vůči žákům, které podporuje pozitivní, tedy respektující klima, nastoluje ve škole zdravé normy chování (srov. LaRusso et al., 2007).

Zatímco ve „škole zcela základní“ si vedoucí pracovníci nemohou příliš vybírat při přijímání nových kolegů, neboť se škola dlouhodobě potýká s nedostatkem pracovních sil, a tak jsou rádi, když pracovní místo vůbec někým obsadí, ve „škole skoro svobodné“ jsou pedagogičtí pracovníci vybírání velmi pečlivě. Zájemci o práci ve „škole skoro svobodné“ musejí projít

několika koly vícedenního poměrně komplikovaného („*docela dost náročného*“ – ředitel Petr, 44 let) výběrového řízení. Vedení školy zjišťuje, zda se filosofie vzdělávání, jíž se ve škole řídí, shoduje s přístupem a nastavením mysli uchazeče. Zjišťuje se, jak uchazeči přemýšlejí o vzdělávání a zda sledují podobné cíle jako škola samotná. Respektující přístup pedagogů k dětem je tu obecně sdílenou normou, učitelé jsou ve svém přístupu k žákům jednotní. Úloha učitele ve „škole skoro svobodné“ ideálně (srov. Glasser, 1998), na rozdíl od „školy zcela základní“, přesahuje rámec činností a vztahů ve škole a zahrnuje zájem a péči o život a práci žáka v celé jeho šíři. Pedagogičtí pracovníci reflektují svoji zkušenost, že vzájemnému respektu je třeba se učit, a pro hledání a nacházení nástrojů, jak na to, aby byl respekt k žákům podporován, ale zároveň aby děti „nezlobily“, je třeba času a trpělivosti, a především sounáležitosti – učitelský sbor si uvědomuje, že je nutno tzv. táhnout za jeden provaz.

Při přípravě a realizaci například vícedenních výjezdů se strategie škol příliš nerozcházejí. Pedagogové se shodují na tom, že žákům může být dána určitá míra autonomie v rozhodování, konečné slovo mají však učitelé. Výše popsany případ výletu s učitelkou Helenou může být považován i v kontextu „školy zcela základní“ za extrémní případ, který ve škole není normou.

Pedagogický pohled na důležitost žáka a význam jeho sebeúcty pramení částečně z vlivů humanistické psychologie, která zdůrazňuje, že vzdělání má klást důraz na osobnost jako na celek, a především na jeho vlastní perspektivu, jeho vnímání sebe sama a na možnosti rozhodovat se, tedy být autonomní bytostí. Pro aplikaci takového přístupu ve škole je klíčovým prvkem schopnost chápat roli učitele jako zprostředkovatele – poskytovat žákům výraznou míru volnosti výběru a rozhodování o organizaci a řízení jejich učení a poskytovat jim úctu. Tento přístup by měl být obsažen, ať již explicitně nebo implicitně, ve všech oblastech života školy (Kyriacou, 2012).

Očekávání vztahovaná ke škole se mění (srov. Pol, 2007), rovněž na poli vztahů mezi učitelem a žákem mělo dojít ke razantní změně. Šedřová (2012b) poukazuje na to, že se v poslední době jak v laické, tak odborné veřejnosti apeluje na to, aby se vztahy mezi učitelem a žáky změnil. Učitelé by podle těchto názorů měli ustoupit ze své dominance a stát se spíše facilitátorem učení či partnerem žáků. Nicméně za současného stavu věcí může být tento záměr učitele krokem nadmíru riskantním, při kterém čelí nebezpečí vzniku nekázně ve třídě (Šedřová, 2012b). To by podle výzkumnice vedlo k ustavení jedné ze dvou decentralizovaných konstelací: buď k cirkulaci moci, nebo k tahanici, přičemž posledně jmenovanou nelze

považovat za optimální formu vztahů mezi učitelem a žáky. Šed'ová (2012b) zdůrazňuje, že odborníci, jež doporučují tzv. neautoritativní a partnerský přístup, neberou v potaz, že rozhodnutí učitele respektovat své žáky a zohledňovat jejich potřeby k udržení cirkulace moci ve třídě nestačí. Pro učitele je nesmírně těžké těmto požadavkům dostat, neboť se stále předpokládá, že žáci by měli být ukázněni a pracovat v souladu s cíli školy jaksi sami o sobě, navíc s radostí a bez vnějšího donucení; to vše „je doprovázeno riskantními doporučeními, aby učitelé v rámci komunikace se žáky redukovali své opírání se o sociální moc a spolehli se především na moc, kterou jim dávají jejich expertní znalosti vyučovaného obsahu, a jejich dobré vztahy se žáky“ (Šed'ová, 2012b, s. 262). Těmto apelům pak podle badatelky mohou dostat jen výjimečně schopní a talentovaní učitelé, ostatní vyučující jsou pak nuceni čelit neblahé mocenské konstelaci, jež nazývá přesilovkou.

Že však učitel uplatňující respektující přístup a dodržující zásady partnerské komunikace s žáky, tak jak ji předkládá Kopřiva et al. (2008), nemusí ve škole nutně čelit, byť by i nebyl považován za výjimečně talentovaného, nekázni a jiným negativním jevům souvisejících se vztahovou rovinou komunikační akce, mi bylo možno se přesvědčit ve škole, kde je partnerský respektující přístup základním a jediným možným způsobem komunikace. Daří-li se učitelům uplatňovat k žákům respektující přístup, tedy poskytují-li jim dostatek studijní autonomie a svobody, apelují-li na jejich odpovědnost a dodržují-li přitom striktně zásady vzájemného zdvořilého a slušného respektujícího chování, pak jsou žáci schopni pracovat bez vyhrožování sankcemi a kázeňskými opatřeními. Jistě není úplně snadné zakomponovat respektující přístup obecně do kontextu komunikace ve škole tak, aby se tu stal sdílenou normou pro všechny, tedy nejen pro učitele, ale i pro žáky. Ve „škole skoro svobodné“ reflektovali učitelé způsob, kterým se museli naučit s dětmi pracovat, jako ne úplně jednoduché a dosti vysilující (alespoň zpočátku) úsilí spočívající v trvalém a opakovaném odkazování na dohodnutá pravidla, vysvětlování jejich důležitosti pro všechny aktéry a účastníky života ve škole a neutuchajícím apelu na vlastní zodpovědnost žáků. V tomto svém úsilí nemohlo zůstat vedení, případně jednotliví učitelé osamoceni, týká se všech. Snaha o budování respektujícího přístupu zasahuje školní život v jeho podstatě, prostupuje všechny jeho vrstvy, stává se jakýmsi téměř hmatatelným duchem školy.

Příklad „školy skoro svobodné“ dokládá, že čím starší pak děti jsou, tím je potřeba odkazovat na dohodnutá pravidla a vymáhat jejich dodržování méně a méně, neboť pravidla a normy slušného chování děti zvnitřnily. *„Čím jsou starší, tím se s nima líp pracuje. Vidíte sama, naši deváťáci, to jsou osobnosti, to jsou hotoví lidi, se kterejma můžete jednat úplně jako*

na fěrovku, jako se sobě rovnejma. My je jako sobě rovný vidíme, a voni takoví prostě jsou.“ říká průvodkyně Marta (40 let) o žácích, které jsem dostala tzv. k ruce a kteří mě ve „škole skoro svobodné“ jeden den provázeli. Děti, ke kterým bylo přistupováno partnersky a s respektem, se naučily přebrat zodpovědnost za vlastní vzdělání a jednání a jsou, jak říká pedagožka, „hotovými lidmi“, tedy pro dospělého partnery.

Zcela odlišně vidí žáky v posledním devátém ročníku většina učitelů ve „škole zcela základní“. Učitelka Halka (47 let) popisuje:

„Heled', to je banda, to je fakt děsný, my už tam ani nechceme chodit učit,“ a dodává: „A bude hůř, hele, druhý pololetí, to je vopravdu jako peklo. Na ně už nic neplatí, předtím jsi jim mohla aspoň vyhrožovat blbejma známkama a důtkama a tak, ale jakmile je v pololetí uzavřená klasifikace, tak už na ně nemáš žádný páky, to už tě maj' úplně na háku. Do té doby jim šlo jako vo známky, aby se dostali na školy, ale když už jsou pak někam přijatý? To už na ně nic neplatí, maj' to na salámu. To tam na těch hodinách chceš jenom přežít hele.“

Učitelka tak reflektuje zcela přirozený proces, kdy v okamžiku, kdy se moc a kontrola nad žáky stala bezzubou („už na ně nemáš žádný páky“), strašit a vyhrožovat není čím („už na ně nic neplatí“) a žáci vědí, že jsou již přijati na střední školu, tehdy již necítí jako nutnost chovat se slušně a dál se snažit a učit na hodinách na základní škole. Vnější pobídky na bázi moci silnějšího ztratily účinnost a učitel je náhle bezbranný.

Je zajímavé, že v tomto okamžiku si je ve „škole zcela základní“ náhle roven učitel tzv. zlý i tzv. hodný, management třídy nezvládá ani tvrdý, striktní a přísný pedagog, ani ten, který se snažil být po celou dobu poněkud laskavější. Být pedagogem benevolentním, odpouštějícím prohrěšky totiž ještě neznamená být pedagogem respektujícím. Pokud nebyl učitel schopen a ochoten přiznávat dětem svobodu v rozhodování, nelpěl na jejich vlastní zodpovědnosti a nevymáhal důsledně dodržování nastavených pravidel, pak ve chvíli, kdy „páky“ na žáky zmizely, metody a techniky působení aplikované na žácích s cílem podrobit je kontrole a vlivu (srov. Wróbel, 2008) přestaly být účinné, stejně jako pedagogovo odvolávání se na svou nadřazenou pozici.

Pro učitele ve zkoumané běžné základní škole, „škole zcela základní“, je však velmi obtížné dostat všem požadavkům, které jsou na něj v současné době kladeny. Na jeho obhajobu by bylo záhodno uvést, že je něco jako „ohrožený jedinec“ – na vše má málo času, stále honí mnoho zájců najednou, musí řešit, hlídat, kontrolovat mnoho věcí. Neumí si představit jiný druh komunikace, než na jaký byl sám ve škole zvyklý (v učitelském sboru ve „škole zcela

základní“ je převaha lidí, kteří vyrůstali za totality), domnívá se, že je to tak správně. V okamžiku, kdy slevuje z deklarace své moci, čelí obavě, že selhává. Na dlouhé vyjednávání, diskuse, výměny názorů tu není čas – akcentují se, hlídají, počítají a měří se jiné věci. Škola je tlačena k tomu, aby se stala továrnou na výrobu vhodné pracovní síly, výchova k občanskému angažmá a otázky kvality života zůstávají stranou (Jarkovská, 2009) a učitel je okolnostmi nucen řešit pedagogické situace především rychle a s okamžitým a jednoznačným žádoucím výsledkem. Za signifikantní považují, že učitelé „školy zcela základní“ v rozhovorech často odbíhali od tématu. Bylo zřejmé, že otázky na respekt ve škole, rovnocenné vztahy se žáky atd. jim nejsou právě příjemné, a snad právě proto mluvili místo toho o věcech, které se jim v praxi se žáky daří – jakých úspěchů dosahují při výuce, jak se jim (dobře) daří pracovat například s nadanými žáky atp. Dělalí na mě dojem, že na rozdíl od pedagogů ve „škole skoro svobodné“, kteří vždy mluvili k věci a především o dětech a vztazích mezi nimi a s nimi, potřebují sami pochvalu a ujištění, že si počínají správně, „na jedničku“.

Kopřiva et al. (2008) považuje respekt k dětem za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy, konstatuje, že respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. Chceme-li, aby se děti chovaly s respektem k druhým, pak je nutné, aby samy „na vlastní kůži“ (Kopřiva et al., 2008) zažily respekt od dospělých. Nestací, když o vzájemném respektování pouze uslyší nebo jej uvidí v chování dospělých mezi sebou. Pokud pedagog přistupuje k žákům ve škole podle pravidel respektujícího chování, skryté kurikulum učí vychovávaného morálce opřené o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola.

Výsledky zde předkládaného výzkumu respektu hovoří zcela jasně ve prospěch „školy skoro svobodné“ – ve škole jsme svědky respektujícího přístupu učitelů k žákům, a vrhají v tomto ohledu poněkud nepříznivé světlo na „školu zcela základní“ – zde mnoho respektu, jeho jednotlivých složek v chování a jednání učitelů možno pozorovat nebylo. Nutno však zdůraznit, že porovnáváme v podstatě neporovnatelné. Soukromé školy („škola skoro svobodná“ je soukromou školou) mají ke svému fungování značně odlišné podmínky než veřejné základní školy, ke kterým se „škola zcela základní“ řadí. Zatímco na jedno uvolněné místo učitele průvodce ve „škole skoro svobodné“ se hlásí zhruba deset uchazečů (informace převzatá z brožury školy a potvrzená v rozhovoru s ředitelem), „škola zcela základní“ si mnoho vybírat pedagogy do svého týmu nemůže, neboť se neustále potýká s nedostatkem kvalifikovaných pedagogů, a musí tedy brát za vděk v podstatě kýmkoliv, kdo se o práci zde

uchází a zároveň splňuje formální, zákonem stanovená kritéria přijetí. Zrovna tak si ani nemůže tzv. vybírat žáky, a to, hovoříme-li o nestejných podmínkách pro práci s dětmi na obou školách, hraje rovněž podstatnou roli. V pravém slova smyslu si nevybírání žáků ani „škola skoro svobodná“, již však to, že se na „škole skoro svobodné“ platí školné, znamená podstatný sociální filtr, specifický druh předvýběru. Je-li rodič ochoten připlatit si za vzdělávání dítěte, je to určitý druh intervence, a tato finanční intervence bývá většinou doprovázena dalšími druhy a projevy rodičovské podpory. Do „školy skoro svobodné“ je dítě přijímáno na základě pohovoru s rodiči. Ředitel Petr (44 let) k tomu říká:

„Při zápisu do 1. ročníku my vedeme jako s rodičema rozhovor a zjišťujeme, jestli jako naše vlastní klíčové kompetence, naše hodnoty, jo, a vůbec to, jak o tom vzdělání uvažujeme, je v dostatečném souladu. My máme prostě jako při zápisu do 1. ročníku povinný kritérium, který vlastně se jmenuje něco jako soulad rodičů s principy a kritérii našich škol, jo? A to musí vlastně jako naplnit ten rodič, jo? a to dítě jako takový, to my při tom zápisu nijak netestujeme, nehodnotíme, nebodujeme. Podle mě je to dokonce nelegální, i když vím, že některý školy to jako dělají, tak to mi fakt jako neděláme.“

Ve „škole skoro svobodné“ se vede před přijetím dítěte ke vzdělávání rozhovor s rodiči, zjišťuje se, nakolik se jejich představy o vzdělávání shodují s vizí školy, s tím, co škola nabízí a co tedy bude v tomto ohledu poskytovat žákovi. Před přijetím žáka a jeho nástupem do školy přichází ke slovu společná debata s rodiči, je to jakési pomyslné další kolo, kterým škola odfiltruje zájemce o studium, se kterými by si případně nemusela vědět rady:

„U toho zápisu jsme třeba měli dítě, a i po rozhovoru s tím rodičem, jak jsme jako dospěli k názoru, že to dítě potřebuje jiný prostředí, než je to naše, jo? třeba jako pevnější strukturu, jo? a neměnnost jako, a jasnej řád. Přece jenom jako mantinely, ve kterech se pohybujeme, jsou trošku volnější, takže se jako může stát, že to jako rodičům prostě nedoporučíme, protože máme prostě jako pocit, že to dítě by tady nemuselo být úspěšný.“ (ředitel Petr, 44 let)

Rodičům, jejichž děti dle ředitele potřebují řád („jasnej řád“) a „pevnější strukturu“, je doporučeno, aby pro ně našli „jiný prostředí“, což se odůvodňuje, jako že by ve „škole skoro svobodné“ dítě „nemuselo být úspěšný“. Fakticky to však může znamenat, že se škola snaží vyhnout přijetí dítěte, u kterého a priori předpokládá ve škole problémy.

„Škola zcela základní“ při zápisu dětí do 1. třídy nevede debaty o sdílených představách školy a rodičů, nedoporučuje potenciálním žákům a jejich rodičům, aby se šli zapsat jinam, protože by škola nemusela být pro ně vhodná. Něco takového si „škola zcela základní“ prostě

nemůže dovolit. Je povinná přijímat děti tzv. spádové, tedy s místem trvalého pobytu ve svém školském obvodu, žádný jiný filtr přijímaných dětí nepřichází v úvahu. Musí se tedy umět postarat i o děti, u kterých třeba již tuší či předpokládá problémy.

Jistě i počty dětí v pracovních skupinách hrají roli. Jinak se pracuje se třídou o 25–28 dětech, což je průměrný počet dětí ve třídách „školy zcela základní“, jinak v ročníku „školy skoro svobodné“, který čítá obvykle 16–17 dětí, a kde navíc ve škole nemají paralelní třídy. „Škola skoro svobodná“ je relativně malá, neměla by mít nikdy více než 150 dětí, to je pravidlo sítě tohoto druhu škol. Bulletin školy k počtu maximálně 150 dětí ve škole říká: „Tolik mívaly skupiny lovců a sběračů a tolik mají dodnes kmeny na Papui-Nové Guinei. Antropologové prokázali, že na osobní, byť vzdálenější úrovni jsme schopni mít vztah s cca 150 lidmi.“ To je jistě krásná myšlenka, aby všichni ve škole měli na osobní, byť vzdálenější úrovni vztah, ale opět – „škola zcela základní“ se takto rozhodnout nemůže. Musí přijímat žáky až do naplnění své kapacity, a tak ani třídy po 30 dětech tu nejsou výjimkou, a paralelní třídy má vždy minimálně dvě, v některých ročnících dokonce tři.

Znovu tedy nezbyvá než konstatovat, že podmínky pro práci pedagogů s dětmi „školy zcela základní“ a „školy skoro svobodné“ jsou diametrálně odlišné, a je možné, že za obdobných podmínek jako ve „škole skoro svobodné“ by i učitelé ve „škole zcela základní“ poskytovali žákům více respektu, než jim poskytují dnes za podmínek stávajících. V tomto okamžiku však o respektující přístup k žákům „škola zcela základní“ neusiluje, vedení školy v tomto smyslu se sborem nijak nepracuje, škola má podle slov ředitelky „jiný problémy“ než zamýšlet se nad respektem.

Rovněž se můžeme jen dohadovat, jak by to vypadalo s mírou poskytovaného respektu (autonomií, odpovědností a recipročním chováním) k žákům ve „škole skoro svobodné“, pokud by se neustále potýkala s nedostatkem personálu, a za situace, kdy by učitelé zde byli nuceni učit všechny děti bez rozdílu, tedy i ty, které nejsou ze sociálně ekonomického prostředí rodiny, jež je schopna a ochotna intervenovat ve prospěch dítěte, a rovněž pracovat se žáky v přeplněných třídách, tedy za podmínek, za kterých jsou nuceni pracovat pedagogové ve „škole zcela základní“. Dovedeme si jistě představit, že v určitém hraničním momentu mohou všechny krásné a vznešené představy o respektu ve škole dostávat v praxi povážlivé trhliny.

Dewey (2004) konstatuje, že dobrá výchova umožňuje rozvíjet demokracii, a dodává, že problém demokracie ve smyslu respektu k druhým nebo schopnosti dialogu je přítomný

právě i v oblasti školy. Účinná je v této souvislosti výchova prostřednictvím příkladu, ta má větší vliv než prosté ponaučení, člověk je vždy významně formován prostředím, v němž žije (Dewey, 2004). Změna v nastavení, přístupu a chování k žákům nemůže být záležitostí prostého rozhodnutí ke změně, jež by se mohla odehrát přes noc. Společensky a pro demokracii je jednoznačně respekt k žákům ve škole věcí žádoucí, pro mnoho základních škol je to však ještě běh na dlouhou trať, a to i z výše popsanych ryze praktických důvodů. Výzkum však ukázal, že byt' je cesta k respektu ve škole nevydlážděná, nesnadná a velmi pracná, je možná a uskutečnitelná.

Limity výzkumu

Je zřejmé, že se výsledky studie jeví poněkud černo-bíle. Snažila jsem se prezentovat analogické jevy a situace v obou školách, popisovat ty, které nejlépe ilustrují zkoumaný jev. Odchylky od mocenského přístupu směrem k liberálnějšímu lze vysledovat v chování některých učitelů „školy zcela základní“, nicméně jde o drobnosti, kultura nerespektujícího, mocenského přístupu k dětem je obecně sdílena. Na druhou stranu ve „škole skoro svobodné“ jsem žádné odchylky od respektujícího a liberálního přístupu směrem k dominantnímu nezaznamenala, což je nesporně velmi zajímavé. Použitá kvalitativní analýza má však svá omezení, příliš do ní promlouvá osoba výzkumníka a jeho preference. Přestože jsem se snažila tomuto problému vyhnout tak, aby výsledky studie nepředstavovaly „sbírku subjektivních dojmů“ (Hendl, 2005, s. 52), mohl se tento fakt na mém výzkumu projevit. Připouštím, že k určitému zjednodušení zcela jistě dojít muselo.

Výzkum probíhal déle než pět let. Během té doby bylo možno ve „škole zcela základní“ pozorovat obecně jako součást kultury školy drobný posun směrem k demokratičtějšímu nastavení učitelů a jejich přístupu k žákům. Zda však byla důvodem tohoto slábnoucího mocenského přístupu k žákům ve „škole zcela základní“ obměna, omlazení pedagogického sboru, či zda jsou důvodem celospolečenské změny, větší tlak laické i odborné veřejnosti na to, aby ve školách ubývalo tvrdého vynucování kázně a respektující přístup učitelů se stal normou, či zda je tento vývoj v čase důsledkem něčeho jiného, zatím zůstane na poli domněnek. Ve „škole skoro svobodné“ došlo rovněž k posunu – pedagogové zde byli nuceni naučit se trvat na společně s dětmi dohodnutých pravidlech a začali po dětech vyžadovat více zodpovědnosti, a především jejich sebereflexi a sebehodnocení. Téma by si však zcela jistě zasloužilo rozsáhlejší longitudinální výzkum, aby mohlo být zřetelně vyjasněno, co je příčinou jemného posunu k demokratickému přístupu učitelů k žákům ve „škole zcela základní“. Rovněž způsob a postupy, které používají učitelé ve „škole skoro svobodné“ k tomu, aby dosáhli zodpovědnosti vychovávaných a jejich kultivovaného recipročního chování, by bylo záhodno podrobit detailnímu výzkumnému šetření.

Závěr

Podobně jako v jiných zemích, i v českém prostředí se očekávání vztahovaná ke škole mění (Pol, 2007). Po roce 1989 se školy rychle staly místy se značně širokou autonomií a začalo se od nich očekávat, že budou schopny absorbovat proměny vnějších poměrů. Pokud školy mají připravit žáky a studenty na život a vychovat je jako zodpovědné, respektující a demokraticky smýšlející občany, kteří jsou spoluzodpovědní za společnost, již spoluutvářejí, pak je třeba nejen o demokracii a respektu učit, ale používat je přímo jako prostředek ve výuce. Shodneme-li se na tom, že je nutno „posílit princip participace a autonomie žáků ve školách“ (Fryč et al., 2020) a že strategickým cílem vzdělávací politiky je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“ (tamtéž), pak je požadavek na respekt ve škole, na podporu autonomie, na možnost svobodného rozhodování a vzájemnou úctu zcela zásadní. Jsme-li dnes svědky exponenciálního rozvoje technologií, které nahrazují mezilidské vztahy, přibývá-li rodin, ve kterých jsou vztahy mezi jejími jednotlivými členy dysfunkční, stěžujeme-li si na narůstající hrubost a agresí ve společnosti, pak současná škola nutně musí klást důraz vedle výchovy a vzdělávání dětí i na kvalitní mezilidské vztahy. V současném světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, by škola měla žáky vychovávat s respektem k respektu.

Společnost, rodina i škola jsou dnes konfrontovány s výchovnými selháními různého druhu a stupně závažnosti, od nezájmu o vzdělávání až po extrémní agresivitu dětí a mladistvých (Matulčíková, 2011), někteří odborníci hovoří otevřeně o výchovné nejistotě až stáhnutí se rodičů a vychovatelů z výchovy. Podle Matulčíkové (2011) liberální výchova, která měla dětem zabezpečit zdravý rozvoj tak, aby z nich vyrostly harmonické, kreativní a prosociální osobnosti, selhala, neboť se ukazuje, že samotná podpora, láska a empatie ve výchově nestačí, děti vychovávané v atmosféře naprosté volnosti mají podle výzkumů víc problémů v chování a nižší sebevědomí. V pedagogické sféře se dostává do praxe generace, která je „významně ovlivněna určitou společenskou anomii, je odchována koncepcí zbytnělých individuálních a skupinových práv, bez korekce individuálními i skupinovými lidskými povinnostmi, schopná zpochybnit prakticky vše“ (Večerka, 2009, s. 23), ta v rámci své profese pak pracuje s další nastupující generací, kterou lze charakterizovat velmi podobně. Předložený výzkum však ukazuje, že cesta z krize existuje. Podstatnou a nezpochybnitelnou složkou se zdá být ve výchově právě respekt. Noví i stávající pedagogové musí přijmout za svůj požadavek nároku profese k lidství (srov. Palouš 1987, Pelikán, 1995), tedy ke společnému směřování se žákem ke smyslu, podstatě, substanci vzájemného setkávání, kdy

tento smysl je opět společným cílem, problémem, hodnotou, kvalitou (Pelikán, 1995). To však vyžaduje, aby se učitel dokázal změnit z „dominující osobnosti, která manipuluje se žákem, v člověka, který směřuje týmž směrem jako žák, ale vzhledem k větším zkušenostem a znalostem je právě on tím, kdo vytváří pro svého mladšího partnera podmínky pro to, aby vnitřně usiloval o podobné směřování k cíli, obsahu, hodnotám, kvalitám, k nimž směřuje i učitel“ (Pelikán, 1995, s. 122). Zároveň je však bezpodmínečně nutné neustále mít na paměti, že kýžený respektující přístup nemá pouze jednu složku v podobě poskytované svobody a volnosti, nýbrž dvě další neméně relevantní složky v podobě recipročního chování, a především přijaté zodpovědnosti žákem samotným. Ve výchově jde o získávání návyků, ty však „mají ve výchově a výuce své místo jen tehdy, jestliže jsou zasazeny do autentické odpovědnosti, tedy do svobody žákovy osobnosti“ (Palouš, 2010, s. 49). Pokud jsou pedagogové ve škole v tomto svém přístupu k vychovávaným jednotní a nerozluční, pak věci fungují tak, jak mají, a to nejen na papíře. Zkušenosti pedagogů ve „škole skoro svobodné“, kterou předkládaná zpráva z výzkumného šetření reflektuje, to dotvrzují.

Cíle disertační práce se podařilo naplnit. Respekt ve škole byl podroben detailnímu zkoumání, došlo k reflektovanému teoretickému i empirickému uchopení zkoumaného fenoménu. Po poměrně zdlouhavém usilovném hledání a studiu odborné literatury z různých oblastí byla nalezena teoretická základna, na níž mohl pak být postaveno výzkumné šetření vícepřípadové studie respektu ve škole. Na poli teoretickém jsem se rovněž pokusila nahlédnout, prostudovat a kontextualizovat nejrozličnější témata a jevy, o kterých jsem se domnívala, že by mohly s fenoménem respektu ve škole souviset. Zřetel byl především upínán ke komunikaci ve škole, vztahům učitel-žák, sociální motivaci, well-beingu žáků, kurikulu. Studována a reflektována byla literatura související s mocí, kázní a autoritou ve škole, nerovnostmi ve vzdělávání, v úvahu bylo bráno klima školy, kultura školy, v obecné rovině pak demokracie a svoboda ve vzdělávání.

Na otázky ve výzkumném šetření pak byly nalezeny odpovědi: **respekt jakožto konstrukt sociální povahy je tvořen třemi integrálními součástmi, kterými jsou autonomie, odpovědnost a reciprocita, těmito se také ve škole projevuje. Mezi školami v České republice mohou být z hlediska prokazovaného respektu k žákům z hlediska těchto jeho tří složek propastné rozdíly.** Rozdíl v přístupu učitelů ve dvou základních školách byl shledán v míře a podpoře autonomie, která je žákům ponechávána, a v míře ponechání odpovědnosti za vlastní činy a jednání na žácích samotných, v reciprocitě rovněž. V běžné veřejné základní škole byl respektující přístup učitele k dětem jevem pozorovaným jen

ojediněle, jako jakási odchylka od normy. Ve škole založené na principech svobodného vzdělávání byla pozorována i učiteli zřetelně reflektována vysoká míra respektu k žákům ve všech jeho třech základních komponentech – v autonomii, odpovědnosti a reciprocitě.

Závěrečná část práce vyjadřuje přesvědčení, že s pomocí striktně respektujícího přístupu vychovatelů, zároveň však s jejich trvalým požadavkem na dodržování pravidel společně s vychovávanými stanovených, je možno přispět ke hledání cesty ze současné určité – odborníky i laickou veřejností popisované a obávané – krize výchovy.

Reference

- Aliance pro sebeřízené vzdělávání. (n.d.). Seberizenevzdelavani.cz. Retrieved April 5, 2024, from <https://seberizenevzdelavani.cz/>
- Asociace svobodných demokratických škol. (n.d.). Naše hodnoty. Retrieved July 11, 2024, from <https://www.asociacesds.cz/>
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher student relationships: Struggling with “the line“. *Teaching and teaching education*, 25(5), 636-646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Bagnoli, C. (2007). Respect and membership in the moral community. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10, 113-128. <https://doi.org/10.1007/s10677-006-9053-3>
- Bassey, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Baxter, P. & Jack, S. (2010). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*. 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bendl, S. (2001). Školní kázeň: metody a strategie. Praha: ISV.
- Bendl, S. (2004). Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky. Praha: ISV.
- Bendl, S. (2005). Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Birch, T. H. (1993). Moral considerability and universal consideration. *Environmental Ethics*, 15(4), 313-332. <https://doi.org/10.5840/enviroethics19931544>
- Bomba, L. (2013). Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost 1967–2013, 23(1), 27-47. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-1-27>

- Boonen, T., Pinxten, M., Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should school be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1987). Self-Regulatory Style Questionnaire: A measure of external, introjected, identified, and intrinsic reasons for initiating behavior. University of Rochester.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, France. Retrieved from <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=77802&view=13088> (Český překlad pro Metodický portál RVP.ZC, NPI)
- Council of Europe. (2021). *Reference framework of competences for democratic culture: Teacher reflection tool. Self-reflection – A journey towards a democratic teacher ethos and a democratic culture in schools*. Strasbourg, France. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Council of Europe. (2023). *Improving well-being at school: Free to speak – Safe to learn. Democratic schools for all*. Strasbourg, France. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čejková, I. (2005). Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 2, 60–64. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1297>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. (2020). *Respekt rozmanitost rovnost resilience*. Retrieved January 13, 2020, from <https://cosiv.cz/cs/socio-emocni-uceni/>
- Darwall, S. (2004). Respect and the Second-Person Standpoint. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 78(2), 43-59. <https://www.jstor.org/stable/3219724>

- Darwall, S.L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88, 36-49. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/292054>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier-MacMillan.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Dover Publications.
- Dillon, R. S. (2003). Respect: A philosophical perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (2), 201-212. https://www.academia.edu/47369169/Respect_A_philosophical_perspective
- Dillon, R. S. (2022). Respect. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2022 Edition)*. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect/>
- Dvořák, D., Holec, J. & Dvořáková, M. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Carolinum
- EUDEC. (n.d.). *What is democratic education?* European Democratic Education Community. Retrieved March 18, 2018, from <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>
- European Education Area. (n.d.). *Quality education and training for all: Well-being at school*. European Commission. Retrieved April 18, 2018, from <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>
- Fink, E. (1974). *Oase des Glücks: Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. Freiburg: Alber.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Foucault, M. (1975): *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999), Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (s. 11-29). Philadelphia, PA: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203983980>

- French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259-269). New York: Harper & Row. https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťánková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitelů a žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. HarperCollins Publishers.
- Goodman, J. F. (2009). Respect-due and respect earned: Negotiating student-teacher relationships. *Ethics and Education* 4(1), 3-17. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17449640902781356>
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, V., Švec, V., Ježková, H., & Michalčák, J. (2012). *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Greger, D., & Černý, V. (2007). Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis Scholae*, 2(1), 21–39. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.147>
- Haydon, G. (1978). On being responsible. *The Philosophical Quarterly*, 28, 46–57.
- Hegel, G., W., F. (2019). *Fenomenologie ducha*. Filosofia.
- Hejlová, H. (2009). Vztah k dítěti a dětství uvažovaný z přiznání práva na dětství: Příspěvek k profesní etice učitelství. In N. Pelcová, & E. Hoganová (Eds.), *Éthos ve výchově, umění a sportu*, (s. 55-68). Univerzita Karlova.
- Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie. (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Higgs, P., Hyde, M., Wiggins, R., & Blane, D. (2003). Researching quality of life in early old age: The importance of the sociological dimension. *Social Policy & Administration*, 37(3), 239–252. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00336>

- Hoban, C. F. (1977). Educational Technology and Human Values. *AV Communication Review*, 25 (3), 221-242.
- Holá, K. (2009). Svoboda a zodpovědnost v přirozeném světě. In N. Pelcová, & E. Hogaňová (Eds.), *Éthos ve výchově, umění a sportu* (s. 95-104). Univerzita Karlova.
- Hoy, W. (2012) School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231211196078/full/html>
- Chafi, M. E., Elkhousai, E., & Ouchoud, J. (2016). Teacher excessive pedagogical authority in Moroccan primary classroom. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 134-146. <https://doi.org/10.12691/education-4-1-20>
- Chrastina, J., Kantor, J., Krahulcová, K., & Finková, D. (2015). Design mnohopřípadové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu. *e-Pedagogium*, 15(1), 7-20.
<https://doi.org/10.5507/epd.2015.002>
- Jackson, W. P. (2007). *A Life in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jacobs, G. E. (2012). Models of power and the deletion of participation in a classroom literacy event. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 353-371.
<http://grdg526.pbworks.com/f/jacobs+jrir+deletion+of+participation.pdf>
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-336.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002188637401000304>
- Jarkovská, L. (2009). Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností. *Orbis Scholae*, 3(1), 21-34.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.239>
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 44(4), 683-702.
<https://doi.org/10.13060/00380288.2008.44.4.04>
- Jirásek, I. (2009). Hidden Curriculum: Space not Only for Experiential Education. *e-Pedagogium*, 9(3), 50-59 https://www.epedagogium.upol.cz/en/artkey/epd-200903-0005_skryste-kurikulum-prostor-nejen-pro-zazitkovou-pedagogiku.php?l=en
- Kant, I. (1990). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.

- Kaščák, O. (2009). Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia paedagogica*. 14(2), 29-40. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18688>
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála.
- Koťa, J. (2002). Kurikulum. In J. Koťa & R. Havlík (Eds.), *Sociologie výchovy a školy*. (s. 105-116). Portál.
- Kovaliková, S. & Olsenová, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka: Model. Výzkum mozku. Výukové postupy. Příprava kurikula*. Kroměříž: Spirála.
- Kraemer, P. (2016). *Institut pro podporu inovativního vzdělávání*. Retrieved March 14, 2018, from <http://www.inovativnivzdelavani.cz/>
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2007). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386–398. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155-162. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Lawrence-Lightfoot, S. (2000). *An exploration: Respect*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2012). Respect: On witness and justice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(3), 447–454. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01174.x>
- Lenz, C. (2021). *Reference framework of competences for democratic culture. Teacher Reflection Tool. Self-reflection – A journey towards a democratic teacher ethos and a democratic culture in schools*. Strasburg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-teacher-refl/1680a526ac>
- Český překlad pro Metodický portál RVP.ZC (NPI).

- Lojdrová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649-670. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-649>
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141-151. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18720>
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Mareš, J., & Krivohlavý J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mazúchová, R. (2023). Respekt k žákům v české škole: Vícepřípadová studie dvou základních škol. *Studia paedagogica*, 28(1), 61-81. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-3>
- McCroskey, J.C., Richmond, V.P., & McCroskey, L.L. (2006). *An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. Allyn & Bacon, Boston.
- Mertz, C., Eckloff, T., Johannsen, J., & Van Quaquebeke, N. (2015). Respected students equal better students: Investigating the links between respect and performance in schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 74–87. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p7>
- Metz, H. M. (2022). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Middleton, D. (2004). Why we should care about respect. *Contemporary Politics*, 10, 227-241.
- Middleton, D. (2004). Why we should care about respect. *Contemporary Politics*, 1(3/4), 227-241. <https://doi.org/10.1080/1356977042000316691>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>
- Moravcová, I. (2011). Analýza obsahového zaměření v oblasti školní autority a metodologie výzkumů na mezinárodním poli. In Vališová, A., Balvín, J., Binderová, P., Bledovská, M., Gillernova, I., Klapatek, M., Heger, V., Manniová, J., Matulčíková, M., Moravcová, I., Myslivec, J., Procházka, M., Průka, M., Rýdl, K., Šliwerski, B., Smolík, A.,

- Svoboda, Z., Sychrová, A., Šaurerová, M. et al., *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí* (s. 161-166). Praha: Karolinum. *Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et Historica*, 1/2008.
- Moscovici, H. (2007). Mirror, mirror on the wall, who is the most powerful of all? A self-study analysis of power relationships in science methods courses. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1370-1388.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Hart Publishing Company.
- O'Grady, E. (2015). Establishing respectful educative relationships: A study of newly qualified teachers in Ireland. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930415>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): What makes schools successful?*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en
- Opić, O. (2016). Interpersonal relations in school. (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2), 9-21. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602009O>
- Ottův slovník naučný: Ilustrovaná encyklopædie obecných vědomostí. (1904). 21. svazek. Praha: J. Otto.
- Palouš, R. (1987). *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- Palouš, R. (2009). Mravnost, poslušnost, svoboda, kázeň. In N. Pelcová, & E. Hoganová (Eds.), *Éthos ve výchově, umění a sportu* (s. 39-45). Univerzita Karlova.
- Palouš, R. (2010). *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.

- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57, 213-226.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2006). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek J. (2004). K sociálním souvislostem kultury školy. Vnitřní a vnější aspekty chodu školy. *Pedagogická orientace*, 4, 16-24. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8013/7248>
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., & Zounek, J. (2002). *Kultura školy jako předmět výzkumu*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, U7.
- Průcha, J. & Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Raven, B. H. (1992). A power interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(2), 217-244.
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origin and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251.
- Rawls J. (1980). Kantian Constructivism in Moral Theory. *Journal of Philosophy*, 77, 515-572.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Raywid, M. A. (1983). Alternative Schools as a Model for Public Education. *Theory Into Practice*, 22(3), 190-197. <http://www.jstor.org/stable/1476892>
- Respect Research Group. (2010). *Education as a topic within respect research*. Universität Hamburg. Retrieved October 18, 2017, from <https://www.respectresearchgroup.org/>
- Richmond, V., & Roach, D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. Richmond & J. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (s. 47-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Linehart & Winston.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Rýdl, K. (2011). Autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy v časových horizontech. In Vališová, A., Balvín, J., Binderová, P., Bledovská, M., Gillernova, I., Klapátek, M., Heger, V., Manniová, J., Matulčíková, M., Moravcová, I., Myslivec, J., Procházka, M., Průka, M., Rýdl, K., Śliwerski, B., Smolík, A., Svoboda, Z., Sychrová, A., Šaurerová, M. et al., *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí* (s. 83-109). Praha: Karolinum. *Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica*, 1/2008.
- Sennett, R. (2003). *Respect in a World of Inequality*. New York: W.W. Norton.
- Silva, M., & Ludwick, R. (2002). Ethics column: Ethical grounding for entry into practice: Respect, collaboration, and accountability. *Online Journal of Issues in Nursing*, 7(3), 1–22.
- Simon, B. (2007). Respect, equality, and power: A social psychological perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(3), 309-326. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0027-2>
- Simon, B., Lucken, M., & Stürmer, S. (2006). The added value of respect: Reaching across inequality. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 535-546.
- Skiera, E. (2019, září 13). *Výchova a kontrola: jak zacházet s teokratickým dědictvím v pedagogice* [Přednáška]. Výroční konference ČPAV na FP TU Liberec, Liberec, Česká republika.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Smith Slámová, R. (2023). *Středostavovská volba výběrových škol a tříd na počátku primárního vzdělávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/185935>

- Spears, R., Ellemers, N., & Doosje, B. (2005). Let me count the ways in which I respect thee: Does competence compensate or compromise lack of liking from the group? *European Journal of Social Psychology*, 35(2), 263-279.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1987). *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. New York and London: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Šalamounová, Z. & Navrátilová, J. (2019). Výuková komunikace a její charakteristiky. In K. Šed'ová, Z. Šalamounová, R. Švaříček, M. Sedláček, M. Majcík & J. Navrátilová, *Výuková komunikace*. (s. 17-40). Brno: Masarykova univerzita.
- Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2012). Komunikace z pohledu učitelů. In K. Šed'ová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová, *Komunikace ve školní třídě* (s. 215–228). Praha: Portál.
- Šalamounová, Z., Bradová, Z., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*. 24(3), 375-393. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-375>
- Šed'ová, K. & Šalamounová, Z. (2019). Vztahová rovina ve výukové situaci. In K. Šed'ová, Z. Šalamounová, R. Švaříček, M. Sedláček, M. Majcík & J. Navrátilová. *Výuková komunikace*. (s. 89-110). Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové situaci. *Studia paedagogica*. 16(1), 89-118. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115413>
- Šed'ová, K. (2012a). Základní charakteristiky výukové komunikace. In K. Šed'ová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová, *Komunikace ve školní třídě* (s. 41–51). Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2012b). Vztahová rovina výukové komunikace: Mocenské konstelace ve školní třídě. In K. Šed'ová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová, *Komunikace ve školní třídě* (s. 231-263). Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Makovská, Z. & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*. 61(1), 13-34. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=871>

- Šedřová, K., Švařiček, R., Šalamounová, Z., & Zounek, J. (2012). Proč a jak zkoumat výukovou situaci. In K. Šedřová, R. Švařiček, & Z. Šalamounová, *Komunikace ve školní třídě* (s. 19-39). Praha: Portál.
- Štrunclová, G. (2003). *Summerhill: Model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Švařiček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M. & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- Tubbs, S. L. & Moss, S. (1991). *Human Communication*. McGraw-Hill Collage.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (2008): *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing.
- Vališová, A. (2011). *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica, 1/2008. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Večerka, K. (2009). *Čestně o prevenci. Budoucnost a sociální patologie*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství [From a lecture hall to a teacher's desk: Power relations in student teacher classes]*. Brno: Munipress.
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of Teacher Power Use Scale to Lower Secondary Students and Student Teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 798-821. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-798>
- Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S. & Šalamounová, Z. (2017). Báze moci učitele: Česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale. *Studia paedagogica*, 22(1), 87-112. <https://doi.org/10.5817/SP2017-1-6>
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.

- Walterová, E. (1994). *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (2001). Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČPAV s mezinárodní účastí (s. 88-91). Ostrava.
- Wang, M., & J. L. Degol. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes: *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
- White-McMahon, M., & Baker, P. W. (2016). *Better behavior-positively! Brain-based strategies and solutions*. Lexington, KY: Lulu Publishing.
- Wróbel, A. (2008). *Výchova a manipulace*. Praha: Grada Publishing.
- Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). Komunikační praktiky v rámci školy: Uplatňování kultury uznání a respektu. *Studia paedagogica*, 16(1), 71-87. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18728>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Přílohy

1) Hodnoty svobodných demokratických škol

SEBEŘÍZENÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Učení vnímáme jako základní lidskou potřebu a přirozenost. Zodpovědnost za své učení mají samy děti. Dlouhodobá zkušenost svobodných demokratických škol u nás i ve světě ukazuje, že děti jsou kompetentní rozhodovat o svém životě.

DŮVĚRA A PŘIJETÍ

Vycházíme z plné důvěry v děti a jejich pozitivní vnitřní směřování, talenty a jedinečnost. Přijímáme děti takové, jaké jsou, a to bez nálepek a vnějšího posuzování.

OTEVŘENOST A NENÁSILÍ

Vytváříme prostředí založené na otevřené a nenásilné komunikaci.

PARTNERSTVÍ A SAMOSPRÁVA

Fungujeme na základě demokratického rozhodování, kde má dítě stejný hlas jako dospělý. Rozhodujeme takto o všech aspektech fungování školy, včetně tvorby pravidel a jejich uplatňování. Z toho vyplývá, že potřeby všech členů školní komunity formují prostředí školy.

DOBROVOLNOST A VĚKOVÉ MÍCHÁNÍ

Děti samy rozhodují o tom, co, kde, kdy, jak a s kým budou dělat.

(Asociace svobodných demokratických škol, n.d.)

2) Závěrečná zpráva z 5denního výletu 8.A+8.B „školy zcela základní“ (výňatek)

K programu jednotlivých dní:

Pondělí

Veřejnou dopravou (busem) do Liberce, **návštěva IQ Landie** včetně předem **objednané „Velké science show“** pro žáky 8. tříd, oběd měli žáci vlastní s sebou a měli na něj vyhrazený čas. Později odpoledne přesun vlakem do Hejnic, ubytování, večeře.

Večerní program – **venkovní hra internetové pexeso** a pak v místnosti **Aktivty**.

Úterý

Dopoledne **úkolová trasa po dvojicích**, která je dovedla ke klášteru, **prohlídka kláštera i přilehlého okolí**. Odpoledne **velký pěší výlet** na Ořešník a k vodopádům.

Večer: **Zeměpisná soutěž** dle písne „Znám tu zemi znám“

Středa

Dopoledne **sportování** v areálu ubytování, cesta po fáborkách připravená dvojicí žáků. Odpoledne **výlet do Libverdy, prohlídka kolonády, minigolf**. Večer **společné sportovní hry venku na zahradě**. **Táborák** a **noční hra** zakončená **pozorováním noční oblohy**.

Čtvrtek

Dopoledne **sportování (Vlajkovaná)** v areálu, pak **karetní hra „Zbodni salát“** ve stínu. Odpoledne **koupání** na místním koupališti a **procházka** na Poustevníkův kámen spojená s **orientací v mapě**. Večer **sportování v areálu, společný souboj 8.A a 8.B, závěrečné vyhodnocení, společná diskotéka**.

Každý den měli žáci čas na odpočinek po obědě i po večeři, mohli ho trávit i venku.

Celý program byl zaměřen na budování dobrých vztahů ve třídě, na příjemně společně strávený čas, společné zážitky a fair play chování.

(Sepsala a dodala jako přílohu k závěrečné zprávě o konaném vícedenním výletu třídy „školy zcela základní“ učitelka Helena.)

3) Práva a povinnosti „školy skoro svobodné“:

1. Právo na klidnou práci
2. Právo na svobodný výběr činností a cílů z nabízených možností
3. Právo začít a skončit včas
4. Právo ovlivňovat dění ve škole
5. Právo vyslovit svůj názor a být vyslechnut
6. Právo na čisté prostory
7. Právo na místo, kam si mohu ukládat své věci
8. Právo dostávat práci/úkol/informace/zpětnou vazbu včas
9. Právo používat a půjčovat si školní pomůcky
10. Právo na férové jednání

(opsáno z nástěnky školy)