

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## Diplomová práce

Problém jako prostředek výchovy k demokracii

Problem as a means of education for democracy

Magdalena Kabelková

Vedoucí práce: Mgr. Ivana Havlínová

Praha 2011

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne 15. března 2011

## Poděkování

Děkuji Mgr. Ivaně Havlínové za odborné vedení a konzultace, které mi poskytla při vypracovávání této diplomové práce.

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá řešením problému jako důležitým prostředkem při výchově k demokracii jako prostředek výchovy. Pokud studenti řeší problémy týkající se školního či veřejného života na základě demokratických principů, jsou přímou zkušeností vychováváni k demokracii. Důležitým prvkem demokracie ve škole je studentský parlament, který by měl podporovat aktivní přístup k občanství. Z tohoto důvodu se provedený výzkum týká studentského parlamentu a zjišťuje jeho vliv na dovednost studentů řešit veřejné problémy.

This thesis deals with the problem solving as a means of education for democracy. When students solve problems concerned with school or public life based on democratic principles, there the education for democracy is directly experienced with democracy. An important element of democracy at school is the student parliament which would promote active citizenship. For this reason the realized research concerns about student parliament and find out its influence on the students' ability to solve public problems.

# Obsah

Úvod.....	7
1. Co je to demokracie .....	10
1.1 Kořeny moderní demokracie .....	10
1.2 Současné pojetí demokracie .....	13
1.3 Shrnutí .....	16
2. Demokratický občan a jeho výchova .....	18
2.1 Demokratický občan .....	18
2.2 Výchova demokratického občana .....	20
2.3 Demokratický občan optikou školských dokumentů.....	22
2.4 Proč podporovat demokracii ve škole .....	25
2.5 Shrnutí .....	27
3. Prvky demokracie ve škole .....	28
3.1 Předměty.....	29
3.2 Struktura školy .....	31
3.3 Studentský parlament .....	33
3.4 Osobnost učitele .....	35
3.5 Shrnutí .....	36
4. Problém jako nástroj .....	38
4.1 Problém.....	38
4.2 Problémové učení .....	40
4.3 Projektové vyučování.....	42
4.4 Shrnutí .....	48
5. Národní a mezinárodní výzkumy aktivního občanství .....	49
6. Výzkum studentského parlamentu .....	52
6.1 Výzkumný problém a jeho cíl.....	52
6.2 Hypotézy výzkumu .....	53
6.3 Výzkumný vzorek .....	55
6.4 Výzkumná metoda .....	56
6.5 Výzkumný proces .....	58
6.6 Výsledky výzkumu .....	60
6.7 Shrnutí a závěry výzkumu .....	68

7. Závěr .....	70
8. Použitá literatura .....	74
9. Seznam zkratek .....	77

## Úvod

Moudrá slova J. A. Komenského, že člověk se člověkem nerodí, ale stává se jím, platí ve všech dobách. Můžeme se na člověka dívat z mnoha pohledů a podle toho i odpovídat na otázku, kým člověk je, kým by se člověk měl stát a jaký cíl by tedy měla mít jeho výchova. V této své práci se zaměřuji na člověka ve společnosti, člověka ve státě a především na člověka v roli občana. Domnívám se, že je důležité, aby si byl každý občan vědom této své role a aktivně se podílel na veřejných věcech podle svých znalostí, dovedností a kompetencí. K přijetí této role občana je nutné mladého člověka vést, a proto se ve své práci zabývám výchovou k demokracii ve škole.

V České republice se člověk stane občanem již svým narozením, a to s právy i povinnostmi. Je ovšem důležité, aby mu společnost dala dobrý příklad i prostor k učení, jak se dobrým občanem stát, protože jeho role občana se v průběhu jeho života zásadně mění. S přibývajícím věkem se mu postupně otevírají mnohé možnosti participace na občanském životě, měl by tedy být vybaven potřebnými kompetencemi, aby svůj potenciál mohl patřičně využít pro dobro své i ostatních.

Úkol uvést mladého člověka do světa a života dospělých na sebe bere především rodina a škola. V rodině se člověk dozvídá o věcech z občanského života většinou nepřímo, nahodile a nesystematicky, protože jsou často spojené s určitou situací. Záleží potom na rodičích, jestli jsou občany aktivními či pasivními a jak různé okolnosti vysvětlují. Míra orientace ve veřejných věcech záleží na aktivitě mladého člověka, jestli se o věci zajímá, přemýšlí o nich a klade otázky.

Ve škole by se k občanství mělo vést záměrně a systematicky, ale zároveň je vhodné zabývat se ve výuce i určitými aktuálními společenskými otázkami (např. volbami). Výchova k občanství ve škole prošla v poslední době mnohými proměnami a v současné

době záleží její podoba na zpracování konkrétního učitele podle Rámcového vzdělávacího programu.

Na začátku své práce se krátce zabývám demokracií obecně, abych na jejím základě mohla představit demokratického občana. Vycházím z antiky a jejího chápání demokracie, předložím různá pojetí demokracie dnešní doby a na tomto základě charakterizuji demokratického občana. Srovnám návrhy školských dokumentů s vlastními představami o výchově demokratického občana.

Škola však nevychovává pouze svým napsaným kurikulem vzdělávání, ale mnohými dalšími aspekty, do kterých patří například struktura školy nebo osobnost učitele. Ve škole každý takový prvek skládá její celkový obraz, a pokud mají jednotlivé prvky demokratický charakter, dochází k výchově demokracií. Výchova k demokracii a výchova demokracií se také spojuje ve studentském parlamentu, kde studenti participují na záležitostech školy a praktickým používáním demokratických principů se učí demokratické principy chápat. Účast studentů na řešení různých problémů vede k rozvoji jejich komunikačních a občanských kompetencí.

Studenti často na škole žádají, aby obsah i forma vyučování byly spojeny s jejich životem. Toto spojení se pak uplatňuje při řešení určitých problémů z praxe za použití teoretického základu, jindy se toto spojení naopak objevuje, jestliže z problémů praxe docházíme k teoretickému poznání. Tyto praktické problémy mohou být buď smyšlené, nebo na základě určité události, dokonce přímo spojené se studentskou realitou. Předkládám různé situace a metody, jak je možné tento nástroj uplatnit i v ostatních oblastech vyučování. Při řešení určitého problému se totiž studentům otevírá příležitost, aby se vlastní zkušeností seznámili s demokratickými principy a systémy a také aby porozuměli hodnotám, které s sebou demokracie přináší. V této práci analyzuji různé projevy demokracie ve škole a prostředky, kterými je lze podporovat. Zvláště se zaměřuji na problémové vyučování a studentské parlamenty, které jsou vhodnou možností pro studenty zapojit se do záležitostí v jejich škole



a zároveň touto participací získat zkušenosti, které mohou zužitkovat i při jiných veřejných událostech.

Již na základní a poté na střední škole získává student náhled na to, do jaké společnosti se narodil, jak se v ní může projevovat, čím se může stát a co může dokázat. Škola má jedinečnou příležitost podpořit ho v jeho občanských iniciativách, povzbudit ho, aby se o společnost zajímal a podílel se na jejím životě. Jednou z možných cest, jak tuto občanskou iniciativu u studentů podnítit, je zřízení studentského parlamentu na škole. Můj výzkum se tedy zaměřuje především na studentské parlamenty na gymnáziích, protože předpokládám, že tam by měla být jejich podpora ze středních škol nejvyšší. Hledám odpověď na otázky, kdy, kde a jak jsou studenti v parlamentu aktivní a zda má studentský parlament vliv na kompetenci řešit veřejné problémy.

# 1. Co je to demokracie

Demokracie je pojem, který se stal, jak píše Kapr (1991), nejpoužívanějším pojmem dvacátého století. Demokracie je zmiňována v nejrůznějších oblastech života a je možné se na ni dívat z různých pohledů. Nejprve se zaměřím na kořeny demokracie, na dnešní výklad a pojetí demokracie a nastíním potřebné kompetence občana pro dobré fungování v demokratické společnosti.

## 1.1 Kořeny moderní demokracie

Demokracie je pojem, který má svou dlouhou historii. Dahl (1995) ukazuje jeho začátek v klasickém Řecku a pokračuje v republikánské tradici odvozenou spíše od Říma a italských měst středověku a renesance. Demokracie je nesena především myšlenkami instituce zastupitelské vlády a logikou politické rovnosti.

V Řecku byla pro demokracii charakteristická rovnost v právu všech občanů hovořit ve vládním shromáždění a rovnost před zákonem (Sealey, in Dahl 1995). V ideálním případě měla být politika pro řeckého občana v demokratické polis přirozenou společenskou činností. Důležitý byl soulad zájmů jednotlivce s blahem obce. Pro polis bylo tedy výhodné, aby byla homogenní, protože tím se omezí vznik konfliktů. Příznivý byl i malý počet občanů, protože pak lépe znají svou obec. Další podmínkou řeckého městského státu byla schopnost občanů shromáždit se na jednom místě a tam přímo rozhodovat zákonech a činit politická rozhodnutí. Z tohoto důvodu nebyla pro Řeky přijatelná zastupitelská vláda. Účast občanů na shromážděních zahrnovala i aktivní účast na správě obce. V ideálním případě by měl být městský stát plně autonomní a tato nezávislost by měla být politická, ekonomická i vojenská.

Řecká demokracie však měla také své meze. Stávalo se, že veřejné blaho ustupovalo zájmům osobním a pouze někteří občané navštěvovali shromáždění, aby rozhodovali. Řeckým občanem nemohl být kdokoliv. Řeckým občanem se stával člověk tím, že se narodil rodičům, kteří už byli řeckými občany. Dlouhodobě usazení cizinci ani otroci občany nebyli a ani se jimi stát nemohli. Kromě toho Řekové neuznávali všeobecnou svobodu, rovnost či právo. Svoboda byla dána příslušností k některé obci, ne příslušností k lidskému rodu, což oslabovalo pokusy sjednotit různé obce. Z toho vyplývá, že v řeckém pojetí je možné uskutečnit demokratické zřízení pouze v malých systémech, jako byla řecká polis.

Demokratické myšlenky byly kromě klasického Řecka formovány také republikánskou tradicí, rozvojem reprezentativních vlád a logikou politické rovnosti. Republikánská tradice je vytvářena zkušeností republikánského Říma, v pozdní renesanci je přebírána Benátskou republikou a v 17. a 18. století byla v Anglii a Americe různě interpretována.

Republikánství souhlasí s Řeckem, že lidé musí žít v politickém sdružení společně a že dobré politické zřízení podporuje ctnosti svých občanů. Shoduje se i v tom, že by si občané měli být rovni před zákonem i mezi sebou a podílet na vládě. Oproti Řecku se však obává, aby se občanská ctnost nezvrhla v korupci natolik, že by republika nebyla možná. Proto je nutné sestavit takovou ústavu, která „odráží a zčásti vyrovnává zájmy jednoho, několika a mnoha, neboť zajišťuje smíšenou vládu demokracie, aristokracie a monarchie v takovém složení, že všechny tři složky nakonec společně působí pro dobro všech“ (Dahl, 1995, s. 28). Tento římský systém reprezentují konzulové, senát a tribuni lidu.

V 18. století se připojuje k republikánskému modelu i britská ústava, která připadala některým republikánským teoretikům jako dokonale vyrovnaný způsob vlády, díky své úpravě monarchie a horní a dolní sněmovny. Aristokratičtí republikáni říkají, že lidé by neměli vládnout jako v Athénách, ale spíše vybírat schopné vůdce, kteří by

vládli v zájmu lidu. Naproti tomu demokratičtí republikáni věří v kvalitu lidu a obávají se svěřit vládu pouze několika lidem.

Republikáni citují Montesquiea a rozdělují moc do tří hlavních částí: legislativní, výkonnou a soudní. Tím je zaručena rovnováha mezi těmito pravomocemi vlády. Přesto i republikánská teorie měla své nedostatky. Prvním je jednoduché pojetí zájmu a druhým jsou obtíže, které vznikají právě růzností zájmů. Za třetí vláda závisí na oddanosti veřejnému blahu, což nelze dobře naplňovat ve velkých státech. A za čtvrté nastává problém s aplikací republikánské teorie na národní stát, což s sebou nese velké transformace (např. instituce reprezentativní vlády).

Zastupitelská, tj. reprezentativní vláda byla nemyslitelná v Řecku i v římském republikánském pojetí demokracie. V praxi se však římská přímá vláda kvůli velikosti říše postupně přeměnila na „zastupitelské orgány“. Později se zastoupení vyvíjelo ze středověkých institucí monarchistické a aristokratické vlády. Například v Anglii nebo ve Švédsku svolávali shromáždění monarchové nebo šlechta a toto shromáždění se zabývalo důležitými státními záležitostmi (daněmi, válkami, královským následnictvím atd.). Pozvaní náleželi k různým stavům a scházeli se odděleně. Posléze zůstaly stavy dva, šlechta a měšťanstvo, které se scházely v oddělených komorách.

V 18. století se o myšlenku demokratické vlády lidu zajímá stále více lidí, zvláště po zkušenosti s nedemokratickou praxí. Montesquieu (in Dahl, 1995) píše, že lidé se ve velkém státě nemohou scházet jako zákonodárný orgán, a proto si musí volit zástupce, kteří by dělali to, co oni nemohou. Zastupitelská vláda nepochybně umožnila přenést demokracii i do velkých států, ale na druhou stranu se instituce zastupitelské demokracie vzdálily lidu natolik, že vznikají obavy, zda je systém stále demokratický. Podle řecké myšlenky demokracie byla existence různých zájmových skupin nežádoucí, protože všichni měli usilovat o veřejné blaho. V současné demokracii však působí mnohé politické skupiny

s různými zájmy, které mají často spory, ale přesto se zdá, že tyto konflikty vznikly jako součást demokratického řádu.

Jako další důležitý pilíř demokracie uvádí Dahl (1995) pevnou zásadu rovnosti, kterou lze v historii najít nezávisle na sobě v různých společnostech. Jejím charakteristickým rysem je rovnost v oprávnění k účasti na vládě, ačkoliv se tato rovnost nemusí nutně aplikovat příliš široce. To znamená, že zásada svou vlastní oblast působení neurčuje a je demokratická z pohledu svého vlastního lidu. Nemusí však být demokratická pro ostatní lidi.

## ***1.2 Současné pojetí demokracie***

Demokracie je slovo pocházející z řečtiny ze slova démokratiá, vzniklo spojením slov démos a kratein. Démos znamená lid, kratein je v překladu vládnout, a proto se demokracie překládá jako vláda lidu nebo moc lidu. Významem je však toto spojení problematické. Podle Sartoriho (1993) nemůžeme ale demokracii posuzovat pouze podle etymologického významu, protože pokud bychom řekli, že demokracie je pouze mocí lidu, pak bychom museli považovat všechny existující demokracie za nepravé.

Sociologický slovník (2001) uvádí, že demokracie má více významů. Ve starém Řecku je tím myšlen způsob vlády, který lidem umožňoval participovat na řízení městského státu. Demokracie je také chápána jako politická idea, která říká, že lidé by měli mít právo a schopnost účastnit se na řízení institucí ve svůj prospěch, a to buď přímo, nebo prostřednictvím zástupců. Mezi znaky demokratické formy vlády rovněž patří „suverenita lidu, omezená státní moc, dělba moci a jejich vyvažování, princip většiny ve státněpolitickém rozhodování a zajištění práv menšin, nezadatelnost a nezcizitelnost základních lidských práv a občanských práv, ústavní (právní) stát, politický pluralismus“ (Jandourek, 2001, s. 56). Metody demokracie jsou přímé a nepřímé. Přímá účast na demokracii je založena

na rozhodnutí občanů ve věcech veřejných, které udělají nezprostředkovaně, formou referenda nebo shromáždění. Nepřímá neboli zastupitelská demokracie je realizována prostřednictvím volených zástupců, kteří jsou voleni z jednotlivých politických stran a zastupují zájmy svých voličů.

O demokracii proto můžeme mluvit tehdy, pokud se ve vztahu mezi vládnoucími a ovládanými dodržuje princip, že stát má sloužit občanům a ne občané státu a že vláda je tu pro lid a ne lid pro vládu. Za doby americké občanské války definoval A. Lincoln demokracii jako „vládu lidu, prostřednictvím lidu a pro lid“ (Lincoln in Hloušek, Kopeček, 2003, s. 15). Tyto tři Lincolnovy principy však v sobě zároveň skrývají problém demokracie, protože v průběhu let a v různých státech byly vykládány různě (často zcela účelně) a byly odlišně hierarchizovány. Tato různá pojetí demokracie jsou i příčinou rozličnosti teorií demokracie.

Principy demokracie dále rozvádí Tansey (in Hloušek, Kopeček 2003), když píše, že vláda lidu získává legitimitu díky podpoře lidu a že její kroky jsou právoplatné, jestliže vládne se souhlasem lidu. Vláda prostřednictvím lidu znamená, že se na procesu vládnutí účastní široké spektrum lidí. Vláda pro lid pak znamená snahu o dosažení společného blaha pro všechny lidi.

Sartori (1993) vykládá „vládu lidu“ několika způsoby. Za první může být vláda lidu chápána tak, že lid si vládne sám, což ukazuje na přímou demokracii. Za druhé může říkat, že lid je ovládaný. Třetí eventualitou je, že vláda odvozuje svoji legitimitu od souhlasu lidu. Podle čtvrtého výkladu si vládu vybírá lid a pátou možností je, že vládu vede lid. První charakteristika může odpovídat širokému spektru politických systémů, které nemají s demokracií vůbec nic společného, druhá ukazuje na vládu prostřednictvím lidu, ale toto tvrzení není příliš konkrétní. Třetí možnost se zdá být skutečně vystihující, protože říká, že demokracie je vláda pro lid, pro jeho dobro, pro jeho blaho. Mnohé politické režimy však tvrdily, že jsou vládou pro lid, ačkoliv nebyly demokraciemi. Tento poslední výklad

dodnes dovoluje komunistickým stranám o sobě prohlašovat, že jsou demokratické.

Kapr (1991) se zabývá demokracií ze dvou úhlů. Prvním je nahlížení na demokracii jako na určitý typ institucionálního uspořádání a druhý jako na mechanismus rozhodování. Institucionální uspořádání je specifické svým způsobem rozhodování. Zde se opírá o J. A. Schumpetera, který se domnívá, že k rozhodování dochází tehdy, když určité osoby dosáhnou postavení, ze kterého mohou usilovat o hlasy voličů. Z tohoto pohledu je demokracie „metoda, technika, způsob soutěže potenciálních vůdců o hlasy voličů“ (Kapr, 1991, s. 40).

Mechanismus rozhodování je v demokracii typický tím, že se jedná o diskusi partnerů a o rozhodování na základě společného konsensu. Je také označován jako vláda lidu, protože legitimita rozhodnutí je odvozována od vůle většiny, lidu. Je však obtížné definovat lid i vládu. V různých dobách byli kvůli různým definicím lidu vyřazeni určití lidé z možnosti podílet se na vládě, vláda byla postupně zformována do vlády prostřednictvím zástupců (reprezentantů).

Lobkowicz (in Kohout, 2003) uvažuje o různých významech pojmu demokracie a od něho odvozeného přídavného jména demokratický. Demokracie je především způsob vlády nebo forma vlády, stojí vedle monarchie, aristokracie a dalších forem vlád. Podle tohoto výkladu lze konstatovat, že tento způsob vlády buď je, anebo není demokratický. Nelze říci, že by vláda byla demokratičtější nebo nedemokratičtější, podobně jako nemůžeme říci, jestli je kůň koněm více či méně. Nanejvýše shledáme, že v určitém bodu je ústava demokratická a v jiném nikoliv.

Druhý význam již dovoluje hodnotit stupně demokracie, tedy zda je něco více či méně demokratické. Demokracií je označen způsob chování, uspořádání (demokratických) vztahů. V tomto smyslu se hovoří například o státech, vládách a institucích. Pokud třeba studenti požadují na univerzitě „více demokracie“, zpravidla tím myslí, že má vedení více respektovat přání a potřeby studentů.

Jedná se tedy v podstatě o míru účasti těch, jichž se daná věc týká. V tomto případě lze rozlišovat různou míru demokratičnosti.

Třetí význam se používá spíše jako přídavné jméno demokratický nebo jednat demokraticky, což se chápe jako ctnost, která souvisí se spravedlností. Když se v tomto významu o někom řekne, že na zasedání jednal demokraticky, myslí se tím, že naslouchal druhým i v případě, že názory se lišily od jeho vlastních, nepostupoval úskočně nebo demagogicky.

Na tuto ctnost poukazuje Kohák (2002, s. 7), když píše: „Demokracie je především životní postoj osobní odpovědnosti za věci veřejné. Vyžaduje stálý zápas s občanskou lhostejností, s iluzí, že se nemusíme starat, že se to nějak stane samo, nebo že to někdo udělá za nás.“ Jedná se tedy o postoj, kterým by měl každý člověk přijmout odpovědnost za sebe, za druhé a za naše společné dobro. Na tomto základu by měla vzniknout občanská samospráva, kdy vláda nevládne, ale slouží. Komunikace mezi lidmi by měla mít také na zřeteli společné dobro. Lidé by se tedy neměli snažit „vyhrát“ nad někým druhým, ale společně najít řešení, které bude pokud možno přijatelné pro všechny. Demokratické rozhodování by mělo být založeno na informovanosti, mělo by být reprezentativní a rozvážené, nejen založené na momentální náladě voličů či jejich volených zástupců. Toto rozhodování by mělo mít úctu ke všem, k nám lidem současným, k budoucím generacím, k většině i k menšinám.

### **1.3 Shrnutí**

Demokracie se neustále utváří a přetváří. Začala přímou demokracií v Řecku, kde každý občan měl rovnost v právu hovořit ve vládním shromáždění a rovnost před zákonem, mohl se aktivně podílet na vládě a panovala zde rovnost mezi občany v možnosti účasti na politickém životě. Postupně se mění v zastupitelskou



demokracii. Montesquieu přichází s myšlenkou rozdělení moci do tří hlavních částí: legislativní, výkonné a soudní.

V současné době se Lobkowicz domnívá (in Kohout, 2003), že na demokracii můžeme pohlížet jako na způsob nebo formu vlády, dále jako na způsob chování nebo uspořádání vztahů. Demokratické jednání může být chápáno jako ctnostné jednání, které souvisí s morálními hodnotami.

## **2. Demokratický občan a jeho výchova**

V České republice se člověk stává občanem nejčastěji svým narozením, jestli alespoň jeden z rodičů měl české občanství. Získání občanství narozením má právní rozměr, který ukazuje na příslušnost k určitému státu. S rostoucím věkem však člověk nabývá větší možnosti užívat svých občanských práv a zároveň objevuje i své občanské povinnosti. Občanství zásadně člověka ovlivňuje, protože vymezuje jeho společenské, politické, právní, kulturní či ekonomické postavení. Pro dobré fungování občanské společnosti by měl každý občan užívat svých práv i povinností odpovědně. K vědomí odpovědnosti však musí být člověk veden a na této výchově má svým způsobem určitý podíl i škola. Jedním z cílů jejího působení je odpovědný občan. Na základě charakteristiky demokracie a odpovědného občana se pokusím popsat, jak může škola přispět k dosažení tohoto cíle.

### **2.1 Demokratický občan**

Občan ve starém Řecku byl člověk, který se mohl účastnit vlády a soudů, měl rovné postavení před zákonem, mohl se účastnit veřejných záležitostí a měl rovnost šancí na uplatnění v politickém životě. Dnes se za občana v užším smyslu považuje člověk, který náleží do určitého společenství, většinou státu. Jeho občanství určuje vztah mezi ním a státem. Občan patří do určitého ústavního zřízení, které deklaruje práva a povinnosti spojené s občanstvím. Toto vymezení občana je také označováno jako státní příslušnost. V širším slova smyslu se za občana může považovat člověk, který vědomě přebírá odpovědnost za sebe ve vztahu ke státu a za stát jako takový (Jirásková, 1999).

O tom, kdo je to občan České republiky a jaká jsou jeho základní práva a povinnosti, se dozvídáme především z Ústavy České republiky. Již první článek říká, že „Česká republika je svrchovaný, jednotný a demokratický právní stát založený na úctě k právům a svobodám člověka a občana.“ (Zákon č. 1/1993 Sb.). O těchto právech a svobodách člověka a občana konkrétněji pojednává Všeobecná deklarace lidských práv přijatá Valným shromážděním OSN roku 1948, která je součástí Ústavy České republiky. Některá práva jsou rozdílně upravena pro občany a pro cizince. Jedná se například o článek 21 o účast na vládě a článek 22 o sociálním zabezpečení.

Pokud demokracii chápeme jako uspořádání vztahů a způsob chování, hraje v ní občan důležitou úlohu, protože se podílí na rozhodování. Pokud mají mít občané rovný přístup k účasti na rozhodování, je nutné dodržet pět kritérií (Dahl, 2001). Mezi tato kritéria se řadí účinná participace (účast), volební rovnost, poučené porozumění, kontrola nad předkládáním témat k projednávání a zapojení všech dospělých.

Účinná participace například znamená, že v určité organizaci musí před schválením následujícího plánu všichni její členové dostat stejný prostor, aby sdělili svá stanoviska k dané problematice. Toto kritérium zajišťuje, aby nebyl slyšet jen ten nejsilnější a nejvíce se prosazující člen. Volební rovnost zaručuje stejnou váhu všem hlasům bez ohledu na majetek, vzdělání či jiné kvality. Poučené porozumění dává možnost všem zúčastněným, aby v určené době získali dostatečné informace o projednávaném tématu či problému, aby mohli přemýšlet nad dalším postupem, možným řešením a o důsledcích těchto řešení. Kontrola nad předkládáním témat k projednávání má zabránit tomu, aby určitá skupina nemanipulovala tématy, která mají být projednána. Mohlo by se totiž stát, že by některá témata byla stále odsouvána a vůbec nikdy neprojednána. Zapojení všech dospělých má zdůraznit dodržení občanských práv.

Vytvoření a udržení demokracie závisí na samotných občanech. Klicperová-Baker a Feierabend (2007) popisují tři sociálně

psychologické dispozice, které podporují připravenost k demokratickému jednání. První je občanská politická kultura, druhou je občanský étos a třetím je vlastenectví. K občanské politické kultuře přísluší politická informovanost, přiměřený respekt, loajalita k demokratickým zákonům a institucím a spoluúčast na politickém dění. Občanský étos je starost o obecné blaho. Mezi tento soubor občanských ctností patří například poctivost, respekt k menšinám, odpovědnost, pracovitost a aj. Občanské vlastenectví stojí na předchozích dvou dispozicích a zároveň v sobě zahrnuje sílu národní identity.

## **2.2 *Výchova demokratického občana***

V antické představě je polis pro člověka důležitou součástí života a bez ní by jen těžko přežil. Kromě dělby práce a dalších výhod žití pospolu ukazuje Platón ve svém dialogu Alkibiadés (1996) i další důležitou složku života ve společnosti. Tímto prvkem je dialog, který vedou lidé mezi sebou. Dialog má mnoho vrstev, má výchovný charakter, vede k bourání jednoduchých představ a předsudků a dovede člověka až k poznání sama sebe. K sebepoznání je však podle něj zapotřebí alespoň dvou lidí, protože teprve pohled z očí do očí, setrvání v rozhovoru a zabývání se určitým problémem je péčí o duši. Sebeoznání a péče o duši má kromě toho také společenský charakter, protože člověk nežije osamoceně, ale jeho jednání ovlivňuje i lidi kolem.

Obecný cíl výchovy demokratického občana můžeme stručně vyjádřit tak, že student bude všemi možnými metodami podporován, aby vyrostl ve zdravou osobnost, která se umí orientovat ve společnosti, ve které žije, a jednat v ní za účelem obecného dobra. V tomto obecném cíli je nutné stanovit jednotlivé znalosti, dovednosti a postoje, které by měly být podporovány, a to nejen rodiči, učiteli či vrstevníky, ale i studentem samým. Jakmile sám

student objeví hodnotu tohoto občanského rozvoje a začne sám sebe vzdělávat, reflektovat společenské záležitosti a zapojovat se do nich, stává se tak občanem, který je přínosný pro společnost i demokracii.

V rámci Evropské unie proběhl v roce 2005 na základních a středních školách srovnávací výzkum (Eurydice, 2005), který zjišťoval, jakým způsobem je v jednotlivých členských zemích realizována výchova k občanství. Cíle výchovy k občanství rozděluje na tři složky. První skupina cílů je zaměřena na politickou gramotnost, do které patří znalosti o lidských právech, o fungování politických a sociálních institucí a podobně. Druhým souborem jsou cíle zahrnující postoje a hodnoty. Patří sem například vzájemná úcta, respekt k ostatním a ochota řešit konflikty nenásilnou cestou. Poslední skupina cílů zdůrazňuje podporu aktivní participace žáků a studentů. Měli by být podporováni v účasti na záležitostech školy a místní obce a také by měli mít příležitost, aby si vyzkoušeli principy demokracie v praxi.

Z výše uvedených charakteristik demokratického občana a kategorizace cílů jeho výchovy vyplývá jako významné téma podpora participace. Její důležitou součástí je především dobrá a efektivní účast na procesu rozhodování. Při jednání a následném rozhodování hrají klíčovou roli dovednosti komunikační, například vyjadřovat se srozumitelně, naslouchat druhému, neskákat druhému do řeči, podpořit své názory argumenty atd. Další dovednosti zahrnují řešení problémů, které plynou již ze samotného názvu rozhodovacího procesu. Patří sem umění určit priority, dovednost rozhodnout se a nést za své rozhodnutí zodpovědnost. Poslední skupina je zaměřena na postoje, například na respekt vůči druhému, i když s jeho názory nesouhlasím, na dodržování pravidel a vědomí osobní odpovědnosti za rozhodnutí celku.

### **2.3 Demokratický občan optikou školských dokumentů**

Výzkum Eurydice z roku 2005 uvádí, že v České republice se cíle, které by podporovaly politickou gramotnost, postoje podporující respekt a nenásilí a aktivní participaci, objevují ve školských dokumentech velmi málo. Politická gramotnost a postoje k hodnotám se v dokumentech místy vyskytují, i když třeba jen nepřímo, ale o aktivní participaci výzkum nezaznamenal v dokumentech žádnou zmínku. V této části výzkumu patřila Česká republika mezi země s nejhorsími výsledky. Tento výsledek je však nutno uvést do souvislosti s tím, že výzkum probíhal ve školním roce 2004/2005 a Rámcové vzdělávací programy (RVP), podle kterých nyní školy učí, byly vydány v roce 2005.

V roce 2001 však jako národní program vzdělávání byla vydána Bílá kniha, ve které je formulována vládní strategie v oblasti vzdělávání. Už na jejím počátku v kapitole Obecné cíle vzdělávání je jmenována podpora demokracie a občanské společnosti. Jako důležitý článek demokracie by měl občan umět kriticky myslet, mít vědomí vlastní důstojnosti a respektovat práva a svobody ostatních. Škola má být prvním společenským prostředím, kde se vytváří vhodné podmínky pro to, aby se žáci a studenti naučili být dobrými občany. Konkrétně je tato oblast rozpracována u druhého stupně základních škol. Důvěra a vzájemný respekt jsou podstatnými hodnotami ve vztahu učitele a žáka. Učitel by měl vytvářet prostor pro vyjádření názorů žáků, ale zároveň dbát na důslednost v práci a v plnění úkolů a žáci by se měli učit zodpovídat za své jednání a podílet se určitým způsobem na chodu školy. Důležitým prvkem nového směru vzdělávání je posun od předávání hotových poznatků žákům k metodám, kdy žáci sami hledají a objevují tyto poznatky. Příkladem je problémové učení, činnostní učení a projektové vyučování, ale existují i další metody, které aktivně zapojují žáka do výuky.

Během základního vzdělávání by žáci měli získat občanskou kompetenci, která je popsána v RVP. Občanská kompetence zahrnuje respekt k druhým lidem, jejich hodnotám, odmítnutí jakéhokoli útlaku, porozumění principům zákonů, společenským normám i svým právům a povinnostem. Žáci by se měli zodpovědně rozhodovat, chránit kulturní dědictví a životní prostředí.

V občanské kompetenci však chybí zmínka o aktivní účasti žáka ve veřejném životě, což je podstatná charakteristika uvědomělého občana. Základem občanské participace jsou znalosti, kde a jak je možné se do veřejného života zapojit. Získané znalosti by měli žáci uvést do praxe a zdokonalit tak dovednosti spojené s participací. Jejich iniciativa a aktivní přístup k veřejným věcem by měly vést k jejich osobnímu rozvoji i k obecnému dobru.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost najdeme vzdělávací obor Výchova k občanství, který se zabývá člověkem ve společnosti, člověkem jako jedincem, státem a hospodářstvím, státem a právem, mezinárodními vztahy a globálním světem. Aktivní stránka občana není zmiňována ani ve výstupech odvětví Člověka ve společnosti, které je součástí vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Tento obor se zaměřuje především na znalosti o jednotlivých součástech lidského života, které je nutné poznat a porozumět jim, aby se v nich člověk mohl orientovat. Výstupy tedy většinou hovoří o porozumění a pochopení, na jejichž základě se žák bude umět rozhodnout. Aktivní složku občanství však může vhodně podpořit učitel při vytváření konkrétního předmětu nejčastěji označovaného názvem Občanská výchova.

Poslední částí RVP, která se zabývá výchovou k demokracii, je průřezové téma Výchova demokratického občana. Toto průřezové téma pojednává o občanské společnosti a škole, občanovi a státu, o formách participace občanů v politickém životě a demokracii jako formě vlády i jako způsobu rozhodování. Teprve zde se výslovně objevuje jasná podpora aktivní účasti žáka na veřejných záležitostech. Tento prvek výchovy by měl vést k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, měl by vést

k aktivní účasti na rozhodování celku s vědomím osobní odpovědnosti i k otevřenému, aktivnímu a zainteresovanému postoji v životě.

Průřezové téma Výchova demokratického občana nejlépe vystihuje aktivní složku občanství. Podle mého názoru by se aktivní účast občana měla objevit i ve vzdělávacím oboru. Rizikem průřezového tématu je, že bude včleňováno do ostatních předmětů nesystematicky a na některé složky se nedostane vůbec. Zároveň může být jeho výhodou, že tato aktivní složka občanství bude spojena s dalšími tématy oborů, například formou ekologického projektu.

Na aktivní přístup k občanství se klade větší důraz v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G, 2007). V občanské kompetenci je uvedeno, že student posuzuje události a vývoj veřejného života a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost najdeme obor Občanský a společenskovědní základ, kde se studenti hlouběji zabývají tématy, s kterými se seznámili již na druhém stupni základní školy, a připojí k nim také úvod do filozofie a religionistiky. V tomto oboru ve vzdělávacím obsahu Občan ve státě se mezi očekávanými výstupy říká, že student „vede příklady, jak může občan ovlivňovat společenské dění v obci a ve státě a jakým způsobem může přispívat k řešení záležitostí týkajících se veřejného zájmu“ (RVP G, 2007, s. 40). Zde je nutné zdůraznit, že občanem je nazván každý student a že tedy každý by měl dbát o svou obec a aktivně se účastnit jejího dění. Přípravou na činný občanský život může být například zřízení studentského parlamentu na škole.

Je zajímavé, že v RVP G již není uvedeno průřezové téma Výchova demokratického občana, i když ostatní průřezová témata ze základního vzdělávání zůstala zachována. Příčinou může být, že většina cílů z tohoto průřezového tématu byla přesunuta do Občanského a společenskovědního základu.



## **2.4 Proč podporovat demokracii ve škole**

Důvody proč zavést a podporovat demokracii ve škole můžeme do určité míry přirovnat k důvodům pro zavedení demokracie ve státě. Ve škole je otázka demokratičnosti zčásti řešena zákony, které přesně upravují práva a povinnosti vedení školy, učitelů i studentů. Přesto je v určitých oblastech volnost, která školám umožňuje, aby ve svém řízení daly přednost procesu demokratickému před nedemokratickým.

Podle Dahla (2001) obhajovaly nedemokratické režimy svou vládu zpravidla tím, že většina lidí není schopna se podílet na správě státu a je lepší přenechat rozhodování někomu moudřejšímu, nejlépe privilegované menšině nebo dokonce jednotlivci. V praxi však bývá toto tvrzení provázeno násilím.

Obhajoba nedemokratických režimů se velmi podobá tvrzení, že žáci a studenti nemají potřebné znalosti a dovednosti, aby se podíleli na správě školy, protože nemají dostatečný rozhled, nedokážou zhodnotit veškeré souvislosti a nemohou tak kompetentně posoudit cíle vzdělání a výchovy, ke kterým je chce škola dovést. Tyto obavy by byly oprávněné v případě, že bychom chtěli, aby studenti rozhodovali o veškerých věcech na škole, a snažili bychom se zavést na škole demokratický systém jako formu fungování dané instituce. Jestli se zaměříme na demokracii ve významu způsobu chování a uspořádání (demokratických) vztahů, můžeme již diferencovat míru účasti těch, jichž se daná věc týká. V určitých záležitostech školy je dokonce možné i vhodné přizvat studenty, aby participovali podle svých možností a učili se odpovědnosti za své rozhodování.

Tento požadavek demokracie na výchovu formuloval také W. H. Kilpatrick (1926). Vychází z předpokladu, že je třeba praktická zkušenost, abychom se něco pořádně naučili. Ukazuje, že pokud má být svět demokratický, musíme se demokracii nejprve naučit. A jestliže se máme naučit demokracii, musíme si ji prakticky

vyzkoušet, proto jsou prvky demokracie ve škole důležité. Vyzývá k tomu, aby studenti ve školách nepřijímali pouze pasivně informace, nebyli jen odevzdaní a slepě poslušní, ale aby se do svého učení aktivně zapojili. Ať sami hledají a nalézají i společně se účastní na věcech a nesou za ně odpovědnost.

I v současné době člověk stojí před volbou, zda je prospěšnější demokratická či nedemokratická forma řízení. Ve školním prostředí to znamená rozhodování, zda prvky demokracie ve školách prosazovat nebo je spíše potlačovat. V porovnání demokracie a dalších alternativních způsobů vlády má demokracie podle Dahla (2001) minimálně deset výhod. První výhodou je, že demokracie zabraňuje tomu, aby se k moci dostali krutí a nemravní autokraté. Druhá říká, že zajišťuje základní práva, a třetí, že zajišťuje všeobecnou svobodu. Čtvrtou předností demokracie je, že lidé mohou rozhodovat sami o sobě, pátá umožňuje lidem mravní samostatnost a šestá rozvoj člověka. Sedmou dobrou stránkou demokracie je, že chrání základní osobní zájmy lidí, a osmou, že zajišťuje politickou rovnost. Kromě toho má moderní demokracie ještě dva klady – usiluje o mír a prosperitu.

V případě, že škola začne být demokratická, umožní tak studentům (případně i jejich rodičům), aby rozvíjeli schopnosti, které využijí i ve svém následném občanském životě. Na tomto základě se pak demokracie pomocí schopných občanů udržuje. Školní řád je základním ustanovením práv a povinností studentů, ale málokdo jeho obsah zodpovědně užívá. Úkolem školy tedy je vést studenty, aby nad svými právy a povinnostmi přemýšleli, dovedli je uplatňovat a zároveň respektovat práva ostatních.

Pokud škola nabídne studentům, aby o sobě do určité míry rozhodovali, povede je to k aktivnímu přístupu k životu, zároveň se naučí zodpovědnosti a porostou ve své mravní samostatnosti. Budou tak moci projevit své osobní zájmy, rozvinout své osobní dispozice, účastnit se diskuse a podílet se na společném řešení či dosažení konsensu. Demokratický přístup sám o sobě však není zárukou

rozvinutí občanských kompetencí, ale je přinejmenším prostorem nabídnutým pro jejich rozvoj.

## **2.5 Shrnutí**

Dobré fungování demokracie je v rukou jejích občanů. Pokud občané využívají svých práv, dodržují povinnosti a snaží se o obecné dobro, demokracie kvete. Je však důležité, aby byl mladý člověk veden k zájmu o svou obec, byl podporován v účasti na věcech, které může ovlivnit, a tím přispíval k celkové péči o obec. Tato podpora zájmu a aktivní činnosti by měla být jak v rodině, tak i ve škole. Školské dokumenty předkládají kurikulum, ve kterém je kladen důraz na znalosti a dovednosti související se životem občana, ale příliš se nezdůrazňuje jeho občanské aktivní zapojení do společnosti. Přesto je vhodné, aby zkušenost se zapojením do veřejných věcí získali studenti již na škole. Škola jim totiž může svým prostředím a strukturou umožnit, aby získali přímou zkušenost s demokratickými prvky společnosti, a podpořit je tak v jejich současné i budoucí účasti v obci.

### 3. Prvky demokracie ve škole

Škola je po rodině první institucí, kde je dítě socializováno, kde se učí pohybovat se a žít mimo rodinu, respektovat pravidla, začleňovat se do skupiny svých vrstevníků, komunikovat s nimi, s učiteli i s ostatními zaměstnanci školy. Dewey (in Pol, Rabušicová, 2006, s. 9) píše, že „dokud nebudou demokratické zvyky, myšlení a praktické kroky součástí lidské povahy, bude politická demokracie nejistá. Nemůže stát v izolaci. Musí se opírat o přítomnost demokratických metod ve všech sociálních vztazích.“ Znamená to tedy, že student by se v době své školní docházky měl z učební látky v předmětech nejen dozvědět, co je to demokracie, ale získat i zkušenost, co znamená žít v demokracii.

Na první pohled by se mohlo zdát, že když studenti žijí v demokratickém státě, také vědí, co je demokracie, tak to ale být nemusí. Každá rodina totiž žije podle svých pravidel, která mohou být silně autoritářská, naprosto liberální nebo demokratická, proto nemůžeme říci, že by všichni studenti měli zkušenost s demokratickým přístupem z rodiny. Vzhledem k tomu, že do 18 let se nemohou plně podílet na demokracii ve státě, získávají zkušenost s prvky demokracie v různých institucích, jejichž jsou členy. Nejdůležitější institucí, kam děti musí chodit, je škola.

Demokracie ve škole v sobě obsahuje několik dílčích jevů (Pol, Rabušicová, 2006). Prvním je participace a spolupráce a týká se učitelů, rodičů i studentů. V této oblasti je však problematickou složkou odpovědnost. Jakmile se člověk na něčem podílí, měl by za výsledky své práce nést i patřičnou odpovědnost. V některých případech se tak neděje a vedení školy potom přebírá dané úkoly na sebe a tím, jak se zdá, ubírá možnost podílení se na chodu školy ostatním. Tuto situaci lze vyřešit pravidly a přesně stanovenými podmínkami, kterým by všichni rozuměli a řídili se jimi.

Druhý jev, který ukazuje na demokracii ve škole, je poskytování informací. Když rodiče i učitelé více nahlédnou

do záležitostí řízení, je pro ně jednodušší se do něj efektivně zapojit. Zde se kladou vysoké nároky na učitele, například v nastudování vyhlášek nebo novel zákona, protože někdy je téměř nemožné na řízení participovat bez určitých základních znalostí dané problematiky.

Dalším prvkem demokracie ve škole je diskuse. Je však velmi obtížné udržet ji na efektivní úrovni, takže se často mění na mluvení bez hranic. Je tedy třeba stanovit jasný cíl a nedovolit odbočování od tématu.

Čtvrtým prvkem demokracie je rozhodování, které je samozřejmě spojeno s odpovědností. Není možné, aby jedna skupina rozhodovala a druhá za její rozhodnutí nesla zodpovědnost. Proto jsou ve škole rozděleny role tak, aby každý byl odpovědný podle svých schopností. Právě tato skutečnost je velkým limitem demokracie ve škole. Za celou školu jsou totiž odpovědní ředitelé, přesto někdy mohou mít dojem, že ostatní se snaží rozhodovat, ale oni, ředitelé, nesou konečnou odpovědnost. Proto je velmi důležité najít rovnováhu, aby učitelé a studenti dostali prostor k rozhodování o věcech, kterým rozumějí nebo s kterými se seznámí natolik, že budou mít dostatečné množství informací, aby mohli v určité věci zodpovědně rozhodnout a převzít za ni odpovědnost.

### **3.1 Předměty**

V posledních letech se ustoupilo od striktních osnov vyučování a každá škola si vypracovala svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), podle kterého učí. Tento ŠVP vytvářeli jednotliví učitelé podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a mohli tak určité látky přiřadit více času, aby bylo možné se jí hlouběji zabývat, a u jiné se zaměřit pouze na základní informace. V RVP tedy každý učitel našel strukturu, cíle, učivo a výstupy u svého oboru, které měl dále rozpracovat a dát mu konkrétní podobu. Jeden obor mohl naplnit

v jednom předmětu, ale mohl být také rozčleněn do více předmětů. V jiném případě mohl být jeden předmět tvořen látkou ze dvou oborů, aby byly posíleny mezioborové vztahy a souvislosti. Většinou je však jeden obsah oboru totožný s jedním vyučovaným předmětem.

V těchto souvislostech se výchova k demokracii objevuje na základních školách nejvíce v oboru Výchova k občanství, který bývá zpracován do předmětu s tradičním názvem Občanská výchova. Na základních školách je téma demokracie obsaženo také v průřezovém tématu Výchova demokratického občana, kde může být zpracováno v podobě jednoho předmětu, ale mnohem častěji je zapojováno do ostatních předmětů, jak již vyplývá i z jeho názvu.

Na gymnáziích se výchova k demokracii objevuje v oboru Občanský a společenskovědní základ, který bývá často zpracován do předmětu s názvem Základy společenských věd nebo Společenské vědy nebo je v každém ročníku pojmenován podle svého obsahu, například Psychologie, Filozofie atd. Vytvořením daného předmětu se otevírá učiteli možnost dát větší důraz na místo jednotlivce ve společnosti a jeho zapojení v demokratické společnosti. Může do výuky zařadit různé simulace, problémové situace či exkurze, které podpoří jeho obraz o současném světě, jeho fungování, jeho problémech a případných návrzích na jejich řešení. V jednotlivých předmětech může učitel vychovávat k demokracii nejen obsahem učiva, ale také způsobem vedení hodiny, přístupem k jednotlivým studentům, podporou jejich aktivit ve školních i mimoškolních záležitostech, které jsou obecně prospěšné.

Novou podobou předmětů není snaha o odstranění znalostí z vyučování, ale především úsilí o předávání vědomostí o demokracii v souvislostech, které podporují přístup učitele ke studentovi, o metodách, které vybízejí studenta k participaci a dávají mu možnost učit se dialogu, kritickému myšlení, rozhodování a odpovědnosti. Studenti by tak měli být dosáhnout určité občanské gramotnosti i občanské kompetence.

### **3.2 Struktura školy**

Je důležité si uvědomit, že do života školy zasahuje mnoho aktérů. Především to jsou studenti, učitelé, rodiče, různé pedagogicko-psychologické instituce, obec i stát. Zřizovatelem školy může být obec, ale také soukromý subjekt, což následně může udávat směr celé škole. Ačkoliv se škola musí řídit mnohými zákony a předpisy, je ponechán určitý volný prostor pro vedení školy, jakým způsobem nastaví fungování dané školy. Může demokratické prvky v rámci zákonů ve škole upřednostňovat, nebo naopak tyto prvky zásadně potlačit. Někteří ředitelé demokratické prvky ve škole podporují a napomáhají k jejich rozvíjení, ale jiní ředitelé jsou k demokratickým prvkům ve škole skeptičtí, protože jsou ovlivněni běžným chováním studentů.

McBeath (in Pol, Rabušicová 2006) uvádí dva parametry, podle kterých lze usuzovat na demokratičnost kultury školy. Prvním kritériem jsou možnosti poskytované studentům, aby mohli činit rozhodnutí, která se jich týkají. Druhým jsou závazky, které jsou vztahovány na studenty a na pedagogické pracovníky v zájmu respektu k právům druhých. Demokracie se tedy týká nejen studentů, ale i učitelů. Je tu ukázána svoboda i zodpovědnost za jednání.

Účast různých aktérů na životě školy je rozvedena ve Výchově k občanství ve školách v Evropě (Eurydice, 2005), kde se hovoří o tom, že dobrá organizace školy může přispět k rozvoji demokracie. Je ponecháno na škole, jakým způsobem a do jaké míry začlení do svého chodu studenty a jejich rodiče, jestli podpoří demokratické prostředí uvnitř školy a jestli se nějakým způsobem zapojuje do obce a podporuje tak sounáležitost.

Studenti se mohou podílet na chodu školy formou třídních zastupitelství, kdy si třída nebo ročník si zvolí své zástupce ve vztahu k učitelům. Také mohou vznikat studentské rady, studentský nebo školní parlament, kde se scházejí třídní zastupitelé a prezentují zájmy tříd ve vztahu ke škole. Plnoletí studenti rovněž

mohou přijmout účast v řídicích orgánech školy, například ve školské radě nebo jiných setkáních, kde jsou přítomni i členové jiných skupin, například učitelé nebo rodiče. Poslední možností zapojení studentů je účast v žákovských nebo studentských odborech, kde se zástupci scházejí na regionální nebo celostátní úrovni. V České republice se vyskytují především žákovské a studentské rady na školní úrovni.

Rodiče mohou pracovat v rodičovských radách, chodit na třídní nebo konzultační schůzky a podílet se na školním zpravodaji. Když se rodiče účastní jakýmkoliv způsobem života obce, je to pro děti příklad a motivace v přítomnosti i do budoucna. V současné době je ze zákona povinná rada školy, kde jsou přítomni zástupci rodičů, učitelů, vedení školy a zástupce zřizovatele.

Nejrozšířenějším způsobem spolupráce rodičů a školy je v České republice Sdružení rodičů, přátel a dárců školy (SRPDŠ). Toto sdružení je nezávislou organizací, která od rodičů vybírá peníze a potom je podle svého uvážení škole poskytuje. Jeho účetnictví je na účetnictví školy nezávislé. Pravidla SRPDŠ si určuje sdružení samo, ale častá praxe je taková, že jsou v tomto sdružení zástupci rodičů ze všech tříd. Zpravidla se schází několikrát do roka nebo při mimořádné události.

Škola je také vybízena k účasti na životě společnosti a příležitostí je mnoho. Na obecní úrovni se například nabízejí exkurze do různých zařízení a institucí, školní slavnosti nebo projekty se zase zaměřují na podporu rozvoje obce. Na národní úrovni se většinou realizují různé vzdělávací semináře, soutěže, kde se škola nejen účastní, ale také poznává zástupce škol dalších a na základě těchto vztahů může začít spolupracovat například na společném projektu. Na mezinárodní úrovni se zpravidla s partnerskou zahraniční školou organizují výměnné pobyty žáků a studentů, krátkodobé pracovní stáže nebo mezinárodní projekty na základě internetové komunikace.

Beane a Appel (in Pol, Rabušicová, 2006) popisují několik zásadních předpokladů pro demokracii ve škole. Velmi důležité je přemýšlení o věcech a diskuse o nich, i když to nemusí být vždy



populární. Dále je nutné kriticky reflektovat myšlenky, problémy i postupy a významná je také schopnost jednotlivce i skupiny lidí řešit problémy. Vždy by měla být zdůrazňována práva jednotlivců a menšin, péče o blaho druhých a respekt. Posledním předpokladem je podpora institucí, které svou strukturou přispívají k rozšiřování demokratického způsobu života.

### **3.3 Studentský parlament**

Studentský parlament je sdružení studentů, kteří jsou voleni z řad studentů a podílejí se na záležitostech školy. Studentský parlament bývá také často nazýván studentskou radou nebo školním parlamentem. Podle školského zákona (§ 21 zákona č. 561/2004 Sb.) mají žáci a studenti právo „zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy s tím, že ředitel školy je povinen se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat.“ Zletilí žáci a studenti mají právo volit a být voleni do školské rady.

Neexistuje žádný dokument, který by na českých školách upravoval jednotný ráz studentských parlamentů. Studentský parlament se na jednotlivých školách liší počtem členů, svou historií, svými pravomocemi i dalšími specifiky. Častou praxí bývá, že z každé třídy je zvolen jeden či dva zástupci, kteří se v určitých časových intervalech scházejí. Volební období většinou trvá jeden školní rok. Na schůzkách některých parlamentů bývá přítomen učitel nebo ředitel, jiné se scházejí bez jejich přítomnosti. Studentský parlament je místem pro řešení různých problémů, diskutování o nich, obhajování svého stanoviska nejen k prospěchu vlastnímu, ale i veřejnosti. Dále je místem pro snahu hledat pochopení a řešení jednotlivých problémů a záležitostí. Tato praktická zkušenost je vhodnou příležitostí pro rozvíjení studentských schopností

a dosahování kompetencí, především občanských, dále komunikativních a kompetencí řešení problémů.

Studentský parlament je pro studenty dobrou příležitostí, aby se mohli zapojit do veřejného života. Můžeme zde najít prvky projektu, protože výchozí bod je problém, který se má řešit, a na jehož základě vzniká instituce, která se ho snaží řešit demokraticky a konstruktivně. Ve studentském parlamentu je prostor pro studenty, aby svá nadání a zájmy mohli uplatňovat v obecně prospěšných záležitostech. Otevírá se možnost, aby se studenti více zapojili do provozu školy, aby sami navrhovali, co by se mělo změnit, co by se mělo řešit, případně o čem by se mělo jednat. Když sami přicházejí s různými problémy, je dobré usměrňovat je v jejich projednávání, aby se i na malých problémech naučili velké a důležité věci.

Studentský parlament by měl studenty povzbuzovat v tom, aby považovali okolí také za svůj prostor, aby na veřejné věci pohlíželi očima těch, kteří mohou tyto věci ovlivnit. Studentským parlamentem se může iniciovat jejich řešení, a tím posílení spoluodpovědnosti za ně. Jakmile totiž začnou vnímat okolí jako své, uvidí tam pravděpodobně mnoho věcí, které by chtěli změnit. Tím, že se pustí do řešení určitého problému, poznají jeho hlubší podstatu, obohatí se o určité znalosti a kromě toho se zdokonalí v komunikačních dovednostech při prezentaci a obhajobě tohoto problému. Pokud se více lidí spojí dohromady a vytvoří určitou zájmovou skupinu, bude záležet na nich, jak si rozdělí role a vyjasní si pravidla fungování. Pravděpodobně se stane, že nebudou mít úplně stejný názor na vše, takže se dostanou do situace, kdy budou muset konfrontovat své osobní zájmy se zájmy těch ostatních.

Při řešení problému se nejspíše dostanou také do styku s dalšími lidmi či institucemi, které jim k jeho vyřešení budou užitečné. Při jednání získají zkušenost, že problémy vyřešit lze a že obtíže pro nás nemusí být překážkou, ale výzvou, na které se můžeme naučit mnoho zajímavých věcí. Touto pozitivní zkušeností se může zvýšit i motivace studentů k zájmu o veřejný život a k účasti na něm.

### **3.4 Osobnost učitele**

Osobnost učitele je z hlediska výchovy velmi důležitá. Každý učitel, a především učitel Občanského a společenskovedního základu, by si měl uvědomit, že on sám je pro studenty příkladem. Když tedy mluví o tom, že je důležité být ve společnosti aktivním občanem, měl by také nějakým způsobem participovat na životě obce nebo na nějakých jiných společenských aktivitách. Jeho příklad tak bude inspirovat studenty, aby sami přemýšleli jak se zapojit do společnosti. Měl by být pozitivním vzorem, který ukazuje, že předávané hodnoty nejsou pouze učivem v hodinách, ale že se shodují i s jeho postoji, které se odrážejí v jeho životě.

Důsledkem toho, že jednání učitele je výchovným prostředkem, jsou velké nároky na osobnost učitele. Učitel by neměl přestat v úsilí na své rozvoji své osobnosti, měl by stále přemýšlet nad tím, jak být dobrým učitelem a zkoušet nové věci. Kjaergaard a Martineniene (1997) uvádějí nároky na osobnost ředitele, ale vzhledem k tomu, že i učitel je ve své třídě právě takovým řídicím prvkem, domnívám se, že se určitě může inspirovat. Píší také, že učitel by měl být otevřený člověk, znát sám sebe, přijímat sám sebe a mít vyrovnaný pohled na sebe sama. Měl by citlivě jednat s kolegy a studenty, dokázat ocenit silné stránky druhých lidí a umět se vypořádat s konflikty.

Osobnost učitele by měla být stabilní, jeho role ve vyučování se však mohou měnit podle toho, jaké metody při výuce používá. Může být tím, kdo předkládá již hotové informace, může být iniciátorem základních otázek, úloh a provokujících myšlenek, může plnit funkci poradce nebo vzít na sebe roli facilitátora. Měl by vést studenty ke kritickému myšlení a nabízet jim různé pohledy na problémy, respektovat jejich názory a podněcovat je k dalším úvahám.

Pokud ve škole funguje studentský parlament, měl by učitel vést studenty k tomu, aby se zajímali o jeho dění, i když v něm sami

nezasedají, a aby přistupovali odpovědně k volbám. Měl by je podněcovat, aby svou pozornost zaměřili na své okolí, na školu a snažili se svými nápady a energií přispívat k celkovému rozvoji. Měl by studenty povzbuzovat k aktivnímu přístupu k životu a k problémům jako výzvam, na kterých mohou osobnostně vyrůst. Měl by umět nabídnout pomocnou ruku nebo alespoň radu v záležitostech, na které si studenti připadají krátcí. Dále by jim měl poskytovat zpětnou vazbu při řešení problémů i k výsledkům jejich práce. Tato činnost by je měla vést je k reflexi vlastní činnosti, aby byli schopni posoudit, co se jim podařilo, co by příště udělali stejně, co jinak a jaké poučení si odnášejí.

Vzhledem k výše uvedeným požadavkům na vlastnosti a dovednosti učitele, se nabízí přirozená námitka, že toto může zvládnout pouze ideální nikoli živý učitel. Pomocí však jim může být účast na volitelných kurzech vzdělávání různého charakteru. Většinou se zabývají tématy jednotlivých oborů, nebo se zaměřují na rozvíjení určité dovednosti. Domnívám se, že by bylo také užitečné, kdyby učitelé měli možnost se pravidelně či nepravidelně setkávat s odborníkem, který by byl schopen je vyslechnout a poradit jim.

### **3.5 Shrnutí**

Škola je vedle rodiny první institucí, která by měla studenty připravit na život v demokratické společnosti. Na život v demokracii je možné připravovat mnohými způsoby. Jednou z logicky se nabízejících možností je demokratický přístup jako příprava na budoucí život. V současné době škola může k výchově k demokracii přispět také svým zpracováním Školního vzdělávacího programu, který se na demokratický přístup speciálně zaměří. Prvním krokem je začleňování výuky, která se svým obsahem zabývá demokracií a strukturou a fungováním demokratického státu. Druhým krokem je zavedení prvků demokratické struktury nebo metod

rozhodování ve škole a přijímání účasti i zodpovědnosti za život ve škole. Posledním krokem je podpora vzájemných vztahů a chování, které jsou založeny na respektu, dodržování pravidel, spolupráci a spravedlnosti.

Duerr (in Pol, Rabušicová, 2006) formuluje cíle výchovy k demokracii ve škole. Škola by měla vybavit studenty v jejich občanské roli, poskytnout příležitosti k demokratickému učení, nabídnout aktivní participaci a spoluodpovědnost v prostředí školy a povzbuzovat studenty k účasti ve veřejném životě.

Výchovu k demokracii lze shrnout (Eurydice, 2005) jako učení a vyučování o demokracii, v demokracii a pro demokracii. První cíl v sobě zahrnuje zejména vedení studentů k politické gramotnosti, kam patří poznatky o demokracii, o lidských právech, o fungování politických a sociálních institucí. Druhý cíl ukazuje na formální i neformální prostředí školy, které napomáhá k osvojení si postojů a hodnot, jež jsou základem odpovědného občanství. Poslední cíl se zaměřuje na podporu aktivní participaci studentů ve škole i v obci.

## **4. Problém jako nástroj**

Při výchově k demokracii předáváme základní informace o fungování demokracie, učíme jak vést dialog, obhajovat vlastní názor, kriticky myslet, umět řešit problémy, posilovat občanské hodnoty, například spravedlnost, toleranci, humánnost a spolupráci. Většinu těchto kompetencí lze rozvinout především v konfrontaci s nějakým problémem, který je nutné vyřešit. Některé problémy je lepší řešit ve skupině, jiné mohou být výzvou i pro jednotlivce.

Za problém můžeme považovat nějakou obtížnost, nepříjemnost nebo strach z neúspěchu. Na problém se však nemusíme dívat pouze jako na negativní záležitost, protože v sobě může obsahovat i pozitivní stránku. Může být výzvou změnit či zlepšit nějakou věc nebo sebe.

### **4.1 Problém**

Problém pochází z řeckého probléma, což v překladu znamená úkol nebo spornou otázku. Problém ve vědě často představuje soubor úloh, jejichž řešení není známo. Ve filozofii vzniká problém, jestliže určitý jev ztrácí svou samozřejmost, zaručovanou například nějakým mýtem. Předpokládá se, že právě zpochybnění něčeho samozřejmého bylo podnětem k prvotnímu filozofování, které usilovalo o specifické utřídění skutečnosti (Blecha a kol., 2001).

Kladení otázek a zabývání se určitým problémem se také řadí mezi velmi staré výchovné metody. Již Sókrates v 5. století před naším letopočtem se tázáním snažil své žáky a své posluchače znejistit v jejich pevném stanovisku. Problém je tedy určitý jev, který upoutává naši pozornost a vybízí k řešení. Při řešení můžeme hledat nové cesty nebo použít staré cesty novým způsobem.

Podle typu řešení rozděluje Howard (in Neuman, 2007) problémy do dvou skupin. První skupinou jsou problémy, u kterých řešení neznáme, ale musíme je najít, druhou skupinou jsou problémy, kde existují různá řešení, ale není zcela jasné, které je správné. Ve školní praxi se častěji vyskytují problémy, které si žádají výběr jednoho nejvhodnějšího řešení z mnoha. Tuto vhodnost většinou měříme určitými kritérii, například rychlostí, přesností, použitými prostředky nebo uplatněnými znalostmi. Na druhou stranu přináší školní život také mnohé problémy s nejasným řešením, a proto je výhodné těchto problémů využít a přijmout je jako výzvu.

Problémy je také možné kategorizovat podle jejich charakteru a oblasti, které se týkají. Hovoříme třeba o společenskovedních problémech, o sociálně-patologických problémech nebo o veřejných problémech. Tato kategorizace pak je pomocí v základní orientaci v dané záležitosti. Další možností je určování problémů podle hypotéz a strategií, záleží na stupni jejich náročnosti a vědeckosti. Pro některé studenty jsou určité úlohy nad jejich síly, ale jsou-li vhodně vedeni, zvládnou i náročné úkoly. Důležitý je samozřejmě i způsob formulace problému a jeho závažnost, protože pokud vyřešení daného problému má pro studenty velký význam, budou mít i velkou motivaci pustit se do jeho řešení.

Zajímavé je i dělení problémů podle jejich příčin a vyústění (Neuman, 2007). První oblast problémů pro nás představuje rozhodování mezi řešeními, jejichž vyústění je jisté. Do této oblasti by například patřilo rozhodování, jak vybavit nově vznikající školní klub. Jednalo by se o tom, jaké konkrétní věci se mají do školního klubu zakoupit, aby vyhovoval učitelům i studentům.

U druhé skupiny problémů chceme dospět k nejlepšímu rozhodnutí mezi možnými řešeními, ale jejichž výsledek je nejistý. Příkladem může být účast rodičů na životě školy. Vedení školy i studenti navrhnou různé možnosti jak zapojit rodiče, a dotazují se i rodičů na jejich představy, ale výsledek nemusí být jistý ani dlouhodobý. Záleží zde totiž na mnoha faktorech, které můžeme předem stěží odhadnout nebo ovlivnit.

Třetí skupina je charakteristická tím, že má známou, ale nevýznamnou příčinu. Příčina nás tedy nezajímá, ale problém je třeba vyřešit. Řešení musí být konstruktivní, je tedy zbytečné zabývat se tím, proč k obtížím došlo. Takovým problémem je například změna zákona nebo vyhlášky, podle které se škola musí do určitého data zařídit bez ohledu na to, čím byla tato ustanovení vyvolána. V případě, že se nařízení týká studentů, mohou sami studenti ovlivnit způsob, jakým bude nařízení provedeno. Tím získají cenné zkušenosti, jak je těžké dojít k výsledku přijatelnému pro většinu.

Ve čtvrté skupině problémů neznáme příčinu, ale je pro nás důležité ji poznat. Pro tuto skupinu je příznačné, že analýzou problému a určení jeho hlavní příčiny jsme už na začátku cesty k vyřešení. Ve školním prostředí bývá například problémem malá účast studentů na školním referendu. Když dotazníkem mezi studenty zjistíme, že většina studentů měla několik písemek v jediný den konání referenda a volilo se pouze o přestávkách, neměli dost času jít volit. Po zjištění této příčiny je snadné problém odstranit.

Pátá oblast problémů se často objevuje nejen v různých matematických nebo logických úlohách, ale i v diskusních hrách. Je pro ni typické, že je dán seznam kroků nebo pomůcek, které vedou k řešení, ale nejsou ve správném sledu. U takových problémů je tedy cílem seřazení daných kroků nebo priorit do správného pořadí a zdůvodnění řešení.

## **4.2 Problémové učení**

Umění řešit různé problémy je nezbytný předpoklad k přežití ve společnosti vůbec, a proto je tato kompetence zmíněna také ve školských dokumentech pro základní i střední školy. Život přináší rozmanité situace, které vyžadují rozličné způsoby řešení. Někdy může člověk vyřešit daný problém sám, jindy potřebuje radu, pomoc nebo spojení několika lidí či celých skupin k dosažení cíle. Škola by



tedy měla vést studenty k tomu, aby pozorovali věci z různých úhlů, kriticky přemýšleli, využívali svých znalostí, nalézali adekvátní řešení a za své rozhodnutí nesli odpovědnost. Pokud budou brát problémy jako výzvu k řešení a jako příležitost naučit se něco nového, stanou se z nich aktivní, přemýšlející a odpovědní lidé.

Problémové učení je metoda vhodná pro aktivizaci studentů ve vztahu k veřejnému životu. Při řešení různých problémů lokálního i globálního charakteru si studenti mohou vyzkoušet nejen různé postupy, ale i své dovednosti. Při problémovém vyučování si studenti osvojují určité metody řešení problémů, což rozvíjí i jejich schopnost orientovat se v nových věcech a chápat je. V budoucnu pak mají větší šanci, že si osvojí i to, čemu se neučili přímo. Dále se rozvíjí jejich schopnost seberegulace, která je důležitou složkou osobnosti.

Problémové situace dělíme do skupin podle metod používaných při jejich řešení. Při řešení problémů pomocí intuice se postupuje podle bezprostředního poznání, tj. jakéhosi vhledu do situace. U algoritmických úloh je stanoven přesný sled operací vedoucí k řešení. U heuristického postupu popsal G. Polya (in Skalková, 2007) ještě čtyři fáze procesů. První fáze je pochopení problému, v druhé sestavujeme plán řešení, při třetí fázi plán plníme a prověřujeme jeho účinnost a ve čtvrté fázi hodnotíme použití metod i s výhledem pro budoucnost. Heuristický postup se často používá v projektovém vyučování.

Charakter problému určuje jeho řešení. Veřejné problémy však nemívají jednoznačný ráz a často v sobě spojují několik problémů. Když takový soubor problémů použijeme jako vzdělávací materiál pro studenty, pravděpodobně si vyberou heuristický způsob řešení. Nejdříve musí pochopit problém jako celek a pak rozčlenit na menší úlohy k řešení. Tyto dílčí úlohy pak v sobě často mohou zahrnovat druhé dva způsoby řešení.

Výsledky problémového vyučování mohou být přínosem i v záležitostech školy nebo obce. Jako náměty nebo zpracované podklady se mohou ve studentském parlamentu dále rozvíjet,

případně uplatnit v praxi. Někdy se dají využít i v obecních záležitostech.

### **4.3 Projektové vyučování**

Projektové vyučování se objevilo na přelomu 19. a 20. století, kdy reformní pedagogika kritizuje předchozí pojetí vyučování. Od učiva se obrací ke studentovi a ovlivňuje pedagogické myšlení až do současnosti. V USA vznikl tehdy pragmatický směr pedagogiky, někdy označovaný také progresivní výchova, který navazoval převážně na J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a J. F. Fröbela. Hlavním představitelem tohoto směru byl John Dewey (Singule, 1991). Jeho žák W. H. Kilpatrick se významně zasloužil o rozšiřování aktivizujícího přístupu ve vyučování a vyučovacích metod založených na řešení problémů v praxi. Ve svém spise *Projektová metoda* vypracoval základní schéma projektového vyučování, kde prvním bodem bylo stanovení cíle, druhým bodem bylo plánování, třetím provedení a čtvrtým posouzení.

V pragmatismu je subjektivní praktická činnost a zkušenost základní metodou pro nalézání správných řešení v problémových situacích. Na zkušenosti zakládá Dewey své pojetí pracovní školy a svou zásadu „learning by doing“ – učení činností (Singule, 1991, s. 30). Jeho pojetí zkušenosti je však velmi široké, protože zahrnuje to, co se ve zkušenosti vnímá, samotný subjekt i proces vnímání. Zkušenost také považuje za základ řešení společenských problémů a doporučuje experimentální metodu.

Kořeny pragmatismu lze nalézt již u Hérakleita v myšlence, že všechny věci plynou a nic nezůstává stejné, nebo u sofistů, kteří říkají, že není možné dosáhnout konečného poznání skutečnosti a že hypotézy ověřované zkušeností je přibližují k poznání. Bacon a Comt ho inspirují svým pojetím vědy, která by podle nich měla být využívána k řešení různých lidských problémů (Singule, 1991).

Projektové vyučování rozvíjí problémové učení tím, že ho uvádí do praxe a aktivuje studenty k činnosti. Pokud je cílem, aby studenti odcházeli z gymnázií vybaveni občanskou kompetencí, je důležité, abychom podporovali také jejich občanskou iniciativu a účast na veřejném životě. I když není na projektové vyučování nahlíženo jednotně, zůstává důraz na řízenou aktivitu, která má praktický charakter.

Projektové vyučování bývá označováno za komplexní metodu (Kratochvílová, 2006), za organizační formu (Skalková, 1995) nebo za specifický způsob zpracování obsahu vyučování (Valenta, in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Projektové vyučování zahrnuje teoretickou i praktickou činnost s akcentem na odpovědnost studenta za jeho vlastní učení, jeho samostatné objevování poznatků a jeho úsilí dosáhnout cíle (Vrána, in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). V Projektové metodě ve škole a za školou (Valenta, 1993) je tato metoda charakterizována jako cílená učební činnost, která je promyšlená a organizovaná. Obsahuje teoretické prvky spojené s praktickou činností a odpovídá potřebám studentů i pedagogickému zájmu učitele. Studenti na základě vlastní zkušenosti získávají nové informace, rozvinou své dovednosti a dostanou příležitost převzít zodpovědnost za projekt.

John Dewey publikoval jako první v USA model učení prostřednictvím zážitku (in Hanuš, Chytilová, 2009). Dochází zde k propojení školy a života, který je plný zážitků. Ukazuje, že je možné skloubit impulzy, podněty, pocity a touhy v aktivní jednání a zároveň se učit. První fází při tom je pozorování okolí po určitém impulzu, druhou fází je promýšlení znalostí a zkušeností z toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti, a třetí fází je úsudek, který je postaven na první a druhé fázi, protože zahrnuje současné pozorování i znalosti z minulosti. Pozorování a promýšlení znalostí a zkušeností by se mělo dít s porozuměním, protože teprve porozumění dává smysl a význam jednotlivým zkušenostem a každá zkušenost má zase vliv na aktuální prožívání a na pozdější zkušenost.

Dewey vnímá zážitek jako hnací sílu celého učebního procesu. Je zde tedy podobnost mezi zážitkem, na který je třeba reagovat, a problémem, který vzbudí odezvu vedoucí k jeho vyřešení. Pokud je projektové vyučování zařazeno do výchovného a vzdělávacího procesu, mělo by být založeno na řešení problému, který i studenti považují za problém smysluplný a aktuální. Výsledkem by měl být nějaký produkt se silným motivačním prvkem a byl i přínosem pro společnost.

Projektové vyučování je příznačné svým mezipředmětovým charakterem a může přesahovat školní prostředí. Témata, která mají společenský význam v obci (např. zřízení přechodu pro chodce), vedou k větší motivaci studentů, protože mohou dosáhnout skutečného vyřešení problému a zároveň se zapojí do obce jako zodpovědní občané. Tento způsob výchovy k demokracii je obzvláště vhodný, protože se studenti dozvídají nejen o tom, co to znamená být občan, ale také jak mohou jednat jako občané a na které věci mohou mít vliv jako občané.

Projektové vyučování můžeme rozlišit podle zapojení studentů na individuální, skupinové, třídní, školní, národní či mezinárodní. Individuální projekty se nevyskytují příliš často ve srovnání se skupinovými, ale můžeme se s nimi setkat například na základních školách jako se závěrečnými projekty žáků 9. tříd nebo jako s projekty studentů víceletých gymnázií při pomyslném přechodu z nižšího na vyšší gymnázium. V těchto projektech může student projevit zájem, zvolit si téma a způsob jeho zpracování, postup či prezentaci výsledku (produktu). Skupinové projekty jsou častější a jsou používány na všech stupních škol. Při práci ve skupině na určitém problému je totiž dobrá příležitost rozvinout nejen znalosti, ale i dovednosti. Může jít například o dovednosti komunikativní, rozhodovací, o spolupráci a o řešení nejen zadaného problému, ale i případného konfliktu, který může vzniknout ve skupině během práce.

Při spolupráci ve skupinách dochází k tzv. pozitivní vzájemné závislosti (Johnson, Johnson, 1994). Pozitivní vzájemná závislost je

vytvářena tím, že se všichni společně snaží dosáhnout stanoveného kritéria a následně sklidit společný úspěch. Člověk tedy bude mít úspěch pouze v případě, že uspějí i druzí. Dochází zde ke spolupráci, která všechny ve skupině obohacuje a usnadňuje i posiluje úsilí učit se. Opakem pozitivní vzájemné závislosti je negativní vzájemná závislost, tj. kompetice neboli soutěž. Jedná se o případ, kdy člověk v případě úspěchu jiných sám uspět nemůže. Dospět ke spolupráci a pozitivní vzájemné závislosti však není jednoduché, je tedy nutné to studenty učit. Může totiž docházet k situaci, že místo rovnoměrného rozdělení rolí a rozdělení práce někdo dělá téměř vše a jiní nedělají téměř nic. Jestliže má být kooperativní učení efektivní, musí se dodržet pět základních předpokladů (Johnson, Johnson, 1994). Jsou to pozitivní vzájemná závislost, osobní odpovědnost, interakce tváří v tvář ve skupině (malá skupina), zdokonalování osobnostních a sociálních dovedností ve skupině a skupinová reflexe.

U projektového vyučování je základním kamenem problém a jeho řešení. Liší se tak od tematické výuky, která nemusí mít problém, ale jen téma. Postupové schéma projektového vyučování má čtyři fáze. Začíná motivací studentů, mapováním problému a tříděním informací. Motivace může mít různé formy od textového sdělení přes divadelní úvod k využití aktuální problémové situace. Učitel může studenty vybídnout, aby si základní problém zvolili sami, tím se uplatní jejich zájmy a projeví se jejich vnitřní motivace. Když učitel zapojí studenty hned na začátku, mohou více ovlivnit celkový proces i výsledek a vnést do něj své zájmy a najít v něm smysluplnost (Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009).

Počáteční mapování problému začíná odhalením a pojmenováním problému, proniknutím do hloubky problému, zjištěním podstaty problému a shromážděním údajů (Kjaergaard, Martineniene, 1997). Následuje stanovení cílů, diskuse o nich a odhad očekávaných výstupů projektu. Jsou-li totiž stanoveny cíle a výstupy, je celková realizace projektu jednodušší, protože je jasné, čeho se má dosáhnout. Závěrečné hodnocení se dělá zpětným pohledem k cílům vytýčeným na počátku. Hodnotí se tedy, zda bylo, či nebylo dosaženo

cílů. Čím pečlivější je počáteční příprava stanovování cílů a výstupů, tím větší je naděje, že všichni společně vědí, k čemu směřují, a umí to zpětně i zhodnotit.

Ve druhé fázi přichází řešení projektu neboli realizace projektu, které může mít mnoho podob. Toto stadium někdy přesahuje samotné účastníky projektu a do projektu jsou přizváni i mimoškolními subjekty. Studenti pak mohou do realizace svého projektu zapojit své rodiče, obec nebo instituce v obci. Realizační část může být nejdelší, ale i nejkratší součástí celého projektu, to záleží na druhu projektu.

Třetí fázi je samotný produkt projektového vyučování, který může mít formu plakátu, divadelního představení, filmu, powerpointové prezentace, ale také uspořádání nějaké akce, namalování přechodu u školy atd. Tento produkt se často prezentuje veřejně před rodiči nebo širší veřejností. Když se jedná o obecní záležitost, může být pozván i starosta nebo další hosté, kteří mají k danému tématu blízko osobně či ze své pozice.

Poslední fázi je reflexe. Je to jedna z nejdůležitějších částí projektu, protože je to čas, kdy se všichni zastaví, ohlédnou se zpět za celým procesem a znovu ho promýšlí. Reflexe může být vedena ústně, písemně, za použití škál, kombinovaně atd. V prostředí manažerů se často používá tzv. SWOT analýza, která pochází ze zkratky anglických slov strenght (silná stránka), weaknesses (slabiny), opportunities (příležitosti) a threats (hrozby). Tato analýza tedy posuzuje silné a slabé stránky projektu a další příležitosti do budoucna či možná rizika.

Pro reflexi se studenty je vhodné volit formu otevřených otázek. Inspiraci lze nalézt u D. A. Kolba (in Hanuš, Chytilová, 2009), který vytvořil model zkušenostního učení. Tento model je založen na reflexi řešení určité zkušenosti. V první fázi získáme nějaký prožitek, nějakou konkrétní zkušenost. Ve druhé se ohlédneme zpět na tuto zkušenost a zhodnotíme ji, abychom z ní mohli ve třetí fázi vyvodit nějaké principy na obecné úrovni, a v poslední fázi vytvořit plán do budoucna. Na začátku reflexe je dobré se zeptat, jak

jsou studenti spokojeni s výsledkem, aby mohli vyjádřit své bezprostřední emoce. Poté lze otázky směřovat k popsání všeho, co se dělo v rámci projektu od pojmenování problému, přes jeho řešení až k výslednému produktu. Na základě oživení jednotlivých částí by následovaly otázky, co by studenti příště udělali stejně a co by udělali jinak. V další části je možné studenty vyzvat, aby z předchozího hodnocení vyvodili nějaké zobecnění, které by jim i v životě posloužilo při nějaké jiné situaci. Po zobecňování je možné udělat plán do budoucna, kdy se studenti opět zaměří na daný projekt a formulují si několik bodů, které budou představovat, co udělají příště, až budou řešit stejný nebo podobný úkol. Také mohou aktivně ověřit plány do budoucna.

Vedené reflexe by měly směřovat k tomu, aby byli studenti schopni reflexe i ve svých životních situacích. Při takových úvahách se mohou mnoho naučit a posléze se vyvarovat opakovaných chyb. Zpočátku však je důležité, aby reflexi řídil učitel nebo někdo jiný, kdo na sebe vezme roli facilitátora a bude vědět, kam chce studenty dovést, protože někdy bývá pro ně obtížné rozlišit záležitosti věcné a vztahové. Existuje totiž nebezpečí, že by jinak došli k nesprávným interpretacím situace. Z tohoto pohledu jsou projekty nástrojem k rozvoji osobnostních kvalit i sociálních dovedností, které jsou potřebné pro vstup do veřejného života.

Projektové vyučování je metoda uplatnitelná v mnoha oborech společenských věd. Lze ji velmi dobře propojit s činností studentského parlamentu. Pomocí projektového vyučování lze řešit určité problémy, které odhlasuje studentský parlament. Příležitost spolupracovat dostanou i studenti, kteří nejsou do parlamentu zvoleni. Projekty mohou také pomoci formulovat určitý problém i s návrhy řešení. Zástupce dané třídy je přednese na studentském parlamentu a v případě schválení bude následovat realizace. Projekty mohou přispět také ke zkvalitnění komunikace a způsobu jednání s různými organizacemi. Tato dovednost se pak využije v počínání samotného studentského parlamentu i v jednání s dalšími orgány.

## **4.4 Shrnutí**

Do vyučování je vhodné zařazovat problémové otázky a situace, které vedou studenty k větší aktivitě. Nejjednodušší metodou je položená otázka, která přiměje studenty, aby se hlouběji zamysleli nad určitým jevem a zaujali k němu své stanovisko. Otázku lze dále rozvinout do širší problémové situace, která ukáže další souvislosti daného jevu a zproblematizuje některé jednoduché a příliš jasné nebo černobílé pohledy. Problémová situace si často žádá bližší prozkoumání, což předpokládá konkrétní zapojení studentů. Mohou se účastnit simulace daného jevu a jeho následného rozboru, nebo mohou zjišťovat informace a vzájemné vztahy z různých zdrojů a na tomto základě hledat hlubší porozumění. Pokud se nějakým problémem zabývá určitá skupina studentů po delší dobu a v konečné fázi má určitý výsledek či produkt, můžeme to označit za projekt. Učitel má při problémovém vyučování nebo projektu většinou roli organizační a poradní.

Přímá zkušenost studentů, která je vhodně reflektovaná, podporuje proces učení poznatků, rozvoj dovedností a má vliv i na jejich postoje. Studenti poznávají možné interpretace procesů ve společnosti, učí se rozumět jednání jednotlivých lidí, seznamují se s rolí jednotlivce ve skupině a celé společnosti, v obci či ve světě. Prostřednictvím těchto zkušeností pochopí, že život je otevřená kniha, kterou píší oni sami, a pokud v ní občas zalistují, mohou se z ní mnohým věcem naučit.



## **5. Národní a mezinárodní výzkumy aktivního občanství**

Od převratu v roce 1989 uplynulo více než 20 let a Česká republika tak může rekapitulovat, nakolik se jí daří podporovat dospívající občany v zapojení do veřejného života a ve využití svých občanských práv nejen ku prospěchu vlastnímu, ale i celé společnosti. Svůj současný stav může srovnat s výsledky mezinárodních výzkumů provedených v posledním desetiletí, které se týkají aktivní občanské role a výchovy k ní.

Jedním z mezinárodních výzkumů provedených institutem International civic and citizenship education study (ICCS), který si dal za cíl zjistit, jak jsou žáci připraveni převzít svou občanskou roli. ICCS je mezinárodní studií, která zkoumá občanské znalosti žáků v souvislosti s jejich následným zapojením do společnosti. V roce 2001 zveřejnili výsledky tohoto výzkumu, prováděného u žáků v osmých ročnících základních škol ve 43 zemích, včetně České republiky (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). Na toto šetření navázal podobný výzkum středoškolských studentů, který se zaměřoval také na občanské znalosti a občanské zapojení. Projektu na středních školách se zúčastnilo 16 zemí, mezi nimi i Česká republika, a jeho výsledky byly uveřejněny v roce 2002 (Amadeo, 2002). Z těchto rozsáhlých výzkumů uvádím pouze výsledky, které se týkají občanské aktivity.

Ve zkoumaných zemích má zájem o politiku polovina studentů středních škol a většina uvedla, že se chystá k volbám. V České republice však ve srovnání s ostatními zeměmi je tento zájem nižší, protože zájem o politiku potvrdilo 41% respondentů. K volbám se chystá v České republice přibližně 80% studentů středních škol. Tento zájem je však vyšší než u žáků škol základních, protože tam se zajímá o politiku 28% českých žáků a k volbám by přišlo 65% žáků základních škol.

Studenti středních škol uvedli, že se příliš neúčastní školních a společenských aktivit, ale na druhou stranu vyjádřili, že jejich třídy jsou otevřené diskutovat o různých záležitostech. Čeští studenti, stejně jako litevští, norští, ruští, slovinští a švýcarští studenti, nemají mnoho důvěry ve školní aktivity a byli pod průměrem ostatních zemí. Důvodem může být různé studentské mínění o hodnotě studentské participace ve škole anebo také nabídka různé účasti na školních aktivitách. V tomto výzkumu se ukázalo, že v České republice se 19% studentů účastní studentského parlamentu, ale mezinárodní průměr dosahuje 33%. A 25% českých studentů se dobrovolně podílí v nějaké organizované skupině na aktivitách prospěšných společnosti, což je nad mezinárodním průměrem, který činí 22% studentů. Je také zajímavé, že studenti, kteří uvedli, že se účastní parlamentu na škole, měli zároveň lepší výsledky v občanském vědomostním testu.

V tomto výzkumu vystoupily tři složky, které výrazně podporují výchovu občanství. Jedná se o obsah učiva, které rozšiřuje znalosti studentů a například jim přibližuje význam voleb. Dále je to četnost diskusí, kdy studenti mají možnost prodiskutovat určité záležitosti v rámci třídy, a za třetí je to kultura školy, která by měla studenty podporovat, aby se do jejího dění zapojili.

V roce 2009 byl proveden další mezinárodní výzkum ICCS u žáků základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií, který se zaměřil především na znalosti z občanské výchovy, na postoje k demokracii, roli občana v soudobé společnosti, na školní a mimoškolní aktivity žáků spjaté s občanstvím, na školní klima a výuku občanské výchovy ve školách. V národní zprávě tohoto výzkumu (Soukup, 2010) je uvedeno, že za posledních 10 let obecně klesly občanské znalosti žáků ve všech sledovaných skupinách. Na druhou stranu se ukázalo, že mají celkem dobré znalosti o Evropské unii, a to dokonce nadprůměrné v porovnání s ostatními zeměmi výzkumu.

Zapojení našich žáků do občanských organizací, klubů nebo skupin mimo školu jsou pod průměrem ostatních zemí výzkumu. Do těchto aktivit můžeme řadit kupříkladu ekologické organizace,

skupiny dobrovolníků, kteří svou prací pomáhají společnosti v určité oblasti, nebo organizace mládeže přidružené k politické straně. Více se čeští žáci zapojují ve škole, kde jsou aktivní především v třídních diskusích. Zde uvedlo 54%, že se v nich aktivně zapojují, a to je nad průměrem ostatních zemí. Čeští žáci se účastní volby třídního předsedy nebo voleb svých zástupců do školního parlamentu ze 74%, což je průměr. Oproti ostatním zemím jsou však na tom hůře v účasti na rozhodování o záležitostech školy, účasti v diskusi ve školním parlamentu a v kandidování na předsedu třídy nebo zástupce svých spolužáků ve školním parlamentu. Je zajímavé, že přes neochotu kandidovat na předsedu třídy nebo do školního parlamentu a nízkou účast na chodu školy, považují žáci za velmi důležité, aby se účastnili řešení záležitostí školy. 72% žáků si myslí, že všechny školy by měly mít školní parlament, 87% žáků se domnívá, že pokud skupiny žáků budou moci vyjádřit své názory, napomůže to k řešení problémů školy a 80% žáků si myslí, že jejich účast na záležitostech školy povede ke zlepšení školy. Z tohoto výzkumu současně vyplynulo, že se v dospělosti nejspíše zúčastní voleb 44%, což je pod průměrem ostatních zemí.

Zajímavým mezinárodním výzkumem je také srovnávací výzkum politické kultury v postkomunistických zemích střední a východní Evropy, který vedli Klicperová-Baker, Feierabend a kol. (2007). Výzkumu se účastnilo Bělorusko, Bulharsko, Česká republika a Slovensko. Jejich výzkum ukázal, že v České republice je poměrně dobrá politická informovanost. Češi jsou však k demokracii spíše chladnější a rezervovanější, osobní politická aktivita Čechů je spíše umírněná a raději by věci týkající se politických záležitostí delegovali na své volené zástupce. Odpovědi českých respondentů ukazovaly na vyšší pracovitost a osobní odpovědnost. Dále se projevila velká míra obecné tolerance k emancipaci žen, ale chyběla tolerance k vlastním národnostním menšinám a některým sociálním skupinám.

## **6. Výzkum studentského parlamentu**

Každý člověk se podílí na utváření společnosti, v níž žije. Může zvolit cestu pasivního přijímání všeho, co se kolem děje bez ohledu na to, co se děje. Druhou možností je přístup aktivní, když se začne na věcech týkajících se společnosti, tedy i jeho, sám podílet. Nejvhodnějším prostředím pro nácvik aktivní participace studentů ve školním prostředí je studentský parlament, proto jsem si jako téma svého výzkumu zvolila studentský parlament na gymnáziích. Především se zaměřím na jeho vliv na dovednost studentů řešit veřejné problémy. Analýzou současného stavu, to je zda a jak se studenti zapojují do práce ve studentském parlamentu, chci zjistit, jestli tato činnost podporuje i jejich aktivní účast na veřejném životě.

### ***6.1 Výzkumný problém a jeho cíl***

Jak již napovídá název mé diplomové práce, zabývám se ve svém výzkumu problémem jako prostředkem výchovy demokratického občana. Tento název byl však pouze výchozí myšlenkou, která vedla k formulaci výzkumného problému. Svůj výzkumný problém jsem zúžila na vliv studentského parlamentu na dovednost studentů řešit veřejné problémy. Ve svém výzkumu tedy zaměřuji na otázku, jaký vliv má studentský parlament na dovednost studentů řešit veřejné problémy.

Studentským parlamentem označuji skupinu studentů, kteří studují na dané škole a jsou do zastupitelských funkcí zvoleni svobodnými volbami. Studentské parlamenty se v různých školách od sebe mohou lišit v tom, jakou mají moc a vliv. Veřejnými problémy označuji problémy, které nejsou soukromého charakteru, netýkají se pouze jednotlivce, ale většího počtu lidí. Jedná se také

často o problémy, které nemůže řešit samotný jednatel, ale potřebuje podporu a souhlas ostatních, případně i jejich spolupráci.

Tímto problémem se zabývám proto, že studentský parlament je místem, kde je možné praktickým způsobem rozvíjet studentovy osobnostní i občanské kompetence. Je to také místo, kde musí srozumitelně formulovat své názory, učí se dokládat je argumenty a zastupovat zájmy své i ostatních studentů, kteří ho zvolili. Dále se učí rozhodovat podle určitých kritérií, tato svá rozhodnutí obhájit před ostatními a nést za ně odpovědnost. V parlamentě se má pěstovat ochota podílet se na řešení určitého problému. Tyto zkušenosti ze studentského parlamentu by se totiž měly stát základem pro účast na řešení veřejných záležitostí také mimo školu, například v obci nebo v nějakém občanském sdružení či neziskové organizaci.

Cílem tohoto výzkumu je analýza studentských parlamentů na gymnáziích v České republice, která by vypovídala o aktivitách studentů při jejich účasti na veřejných věcech především v oblasti školy. Zajímá mě, jak se studenti podílí na předkládání jednotlivých témat ke společnému řešení, jestli se aktivně účastní hledání různých řešení jednotlivých problémů a zda jsou také sami ochotni participovat na schválených změnách a plánech do budoucna. Důležitou informací je, zda učitelé vyzorovali, jestli činnost studentů ve studentském parlamentu může ovlivnit jejich motivaci podílet se také na občanských veřejných věcech.

## **6.2 Hypotézy výzkumu**

Slavný dánský pedagog N. F. S. Grundvig (in Kjaergaard, Martineniene 1997, s. 5) jednou řekl, že „dobrých a plodných „mezilidských setkání“ se docílí třemi kroky: začnete tím, že se sejdete, potom přejdete ke konverzaci a skončíte u spolupráce.“ Těmito slovy lze začít i u studentského parlamentu. U studentského parlamentu je totiž nutné, aby se nejdříve sešel, pak aby vznikla

diskuse o problémech a v ideálním případě aby se rozhodlo, jaká řešení vybrat. Často se stává, že v jednotlivých řešeních je obsažena také spolupráce. Hlavní hypotézu výzkumu jsem tedy formulovala tvrzením, že účast ve studentském parlamentu podporuje kompetenci studentů řešit veřejné problémy.

Hlavní hypotézu jsem upřesnila pěti konkrétnějšími dílčími hypotézami. První jsem vymezila tezí, že účast ve studentském parlamentu podporuje studenty k předkládání témat a problémů k řešení. V případě, že si studenti sami všimnou nějaké skutečnosti ve svém okolí, která je potřeba řešit, nebo je na něco upozorní někdo jiný, umí tento podnět zformulovat do problému a přednést ho ve studentském parlamentu.

Druhou hypotézu jsem stanovila tak, že diskuse ve studentském parlamentu rozvíjí studentovu dovednost argumentace. Snažím se zjistit, jestli studenti při diskusích v parlamentu při prezentaci svých názorů a postojů používají argumenty. Bez používání argumentů, které jsou založeny na ověřené skutečnosti, je obtížné o čemkoliv diskutovat. Obzvláště při řešení veřejných záležitostí je důležité, aby jednotlivé kroky byly zdůvodněny a aby bylo možné obhájit je před ostatními lidmi, což lze udělat pouze v případě, že jsou podloženy argumenty.

Třetím předpokladem je, že diskuse ve studentském parlamentu podporuje studenty k navrhování řešení problémů. Chci ověřit, zda studenti mají dostatek informací o daném problému, aby byli schopni navrhnout různá řešení. Tento bod je samozřejmě ovlivněn mnohými dalšími faktory, například osobní dispozicí studentů, jejich zkušeností s danou tematikou, jestli oni sami tento problém předložili a měli tak dostatek času si určité informace zjistit, jestli se cítí před ostatními bezpečně, když něco navrhnou atd. Hypotéza však nemá za úkol analyzovat tyto dílčí prvky, které ji ovlivňují, protože to by vyžadovalo další samostatný výzkum, ale má pouze zjistit, zda studenti přicházejí s různými nápady na řešení záležitostí.

Čtvrtá hypotéza říká, že účast ve studentském parlamentu podporuje studenty v aktivním řešení daných problémů. V tomto

případě se výzkum zaměří na to, jestli jsou studenti ochotni se zapojit do změn, které si odhlasují. Je totiž velmi jednoduché vymýšlet řešení problémů tak, aby veškerá práce a zodpovědnost padla na někoho jiného. Pokud ale budou ochotni věnovat svůj čas a energii záležitostem, které budou prospěšné i dalším lidem, je to dobrý začátek aktivního občanského života, ke kterému by měl studentský parlament vést.

Poslední pátá dílčí hypotéza se zabývá tím, zda účast ve studentském parlamentu motivuje studenty k účasti ve veřejném životě mimo školu. Zjišťuji, jestli učitelé pozorují, že studentský parlament motivuje a podporuje studenty, aby participovali na veřejných záležitostech mimo školu, ať již ve svém volném čase při studiu na gymnáziu, nebo po absolutoriu. Na vypovídající hodnotu této otázky má vliv, jestli učitelé mají dostatečné informace o svých studentech a jestli odpovídají podle pravdy.

V případě potvrzení předpokladu, že studentský parlament podporuje kompetenci řešit veřejné záležitosti, je to dobrá zpráva pro školy, že parlament dobře vedou a vytvářejí skutečně vhodné podmínky pro rozvoj této kompetence. Když se však tento předpoklad nepotvrdí, navrhuji, aby se provedl další výzkum, který by zjistil, jakým způsobem je studentský parlament na gymnáziích realizován, a na základě těchto zjištění byly navrženy změny.

### **6.3 Výzkumný vzorek**

Výzkum je zaměřen na gymnázia v celé České republice. Do mého základního souboru patří všechny typy gymnázií, v České republice, zahrnuje tedy gymnázia čtyřletá, šestiletá i osmiletá, zaměřená všeobecně, humanitně, přírodovědně, sportovně či jazykově. Celkový základní soubor čítá 368 škol, protože tolik gymnázií je uvedených v rejstříku škol ministerstva školství. Respondenty jsou učitelé, kteří na nich vyučují Občanský

a společenskovední základ. Obávala jsem se, že se učitelé nebudou chtít příliš do výzkumu zapojovat, a proto jsem se rozhodla, že nebudu z tohoto souboru vybírat výzkumný vzorek a oslovím celý základní soubor.

Pokud je na škole více učitelů, kteří se tímto oborem zabývají, zvolila jsem náhodným výběrem jednoho z nich a oslovila jsem ho. Z každého gymnázia jsem tedy získala pouze jeden údaj o dané škole. Učitele Občanského a společenskovedního základu jsem vybrala z toho důvodu, že mají svým oborem nejbližší k tematice žákovských a studentských parlamentů. Předpokládám, že pokud parlament na škole mají, sami se ho účastní nebo dění kolem něj a v něm alespoň sledují. Někdy jsem na webových stránkách školy nenašla kontakt na příslušného učitele, pak použila jsem jinou dostupnou e-mailovou adresu. V takovém případě jsem poslala dotazník na tu e-mailovou adresu, která byla spojena s konkrétní osobou.

## **6.4 Výzkumná metoda**

Pro svůj výzkum jsem zvolila dotazník jako jednu z nejčastěji používaných metod kvantitativního výzkumu. Dotazník tvoří sedm uzavřených otázek, osmá je otevřená a odpověď na ni je dobrovolná (viz příloha č. 1). U každé otázky se zaškrťává pouze jedna odpověď a není možné odpovědět neví. Slovní spojení, které by mohlo být nejasné, je pod otázkou vysvětleno. Celková doba vyplňování dotazníku zabírá přibližně 3 minuty, a proto se domnívám, že učitele příliš časově nezatíží.

První otázka zjišťuje kraj, ve kterém se dané gymnázium nachází. Účelem této otázky je zjištění přibližné specifikace školy. Neptám se záměrně na název školy, aby dotazníky zůstaly anonymní a školy či jednotliví učitelé neměli obavy, že budu jejich školu hodnotit podle zaškrtnutých odpovědí. Za účelem ochrany anonymity jsem použila on-line formulář, který respondent vyplní bez toho, že



by si cokoliv ukládal na disk, a po jeho odeslání se mi odesílatel nezobrazí. Tím je zajištěna plná anonymita jednotlivým školám a učitelům. Přesto je v rámci výzkumného záměru zajímavé zjistit, jestli je ve studentských parlamentech rozdíl v rámci jednotlivých krajů, a proto jsem zařadila první otázku.

Druhá otázka se táže, jestli mají ve škole studentský parlament. Tato otázka je klíčová pro další otázky v dotazníku. Pokud učitel odpoví, že na škole studentský parlament nemají, již na další otázky nebude odpovídat. Následující otázky se vážou přímo ke studentskému parlamentu a respondent tedy odpovídá pouze v případě, že studentský parlament na škole je. Tyto čtyři následující otázky jsou parametrické, protože jejich možnosti odpovědí tvoří určitou škálu od jednoho pólu k pólu opačnému. Tato škála není úplná, protože chybí její extrémní body, a nejsou tam tedy uvedeny možnosti „vždy“ a „nikdy“. Tyto krajní body jsem záměrně neuvedla, protože se domnívám, že by tyto možnosti nebyly využity právě pro svou krajnost. Středová odpověď zde není možná, a proto se respondent musí přiklonit k jedné nebo druhé straně.

V těchto otázkách se ptám na skutečnosti, které učitel mohl buď osobně pozorovat, nebo o nich ví z písemných záznamů anebo z osobních rozhovorů. Zjišťuji, jaká četnost různých jevů se objevuje při jednání studentského parlamentu. U těchto odpovědí je však nutné počítat s tím, že na ně má vliv učitelova představa o studentském parlamentu. V dotazech totiž neuvádím konkrétní čísla (například zda studenti přicházejí s nějakými návrhy jednou za rok, dvakrát, pětkrát, nebo jestli za setkání dávají návrh jeden, dva, tři), a proto je nutné počítat se subjektivitou učitele. Učitel zde odpovídá podle své představy o tom, jak by daný parlament v konkrétních podmínkách měl fungovat. Na základě toho poté odpovídá, jak často studenti s návrhy přicházejí. Číselné škály jsem ne zvolila, protože by jejich porovnávání bylo ještě nepřesnější. Kdybych chtěla použít číselné škály, které by analyzovaly přesné číselné údaje o dění ve studentských parlamentech, například předkládání návrhů, musel by nejdříve předcházet výzkum, který by se zaměřil na konkrétní

parametry jednotlivých parlamentů. Tyto parametry by obsahovaly například jeho pravomoci, četnost schůzek, jejich formu a podobně. Tímto způsobem bychom došli k výsledkům s větší vypovídající hodnotou.

Předposlední otázka se však liší od předchozích dotazů, protože se zaměřuje na učitelův názor. Má zde vyjádřit, jestli podle jeho mínění má studentský parlament vliv na studentovu motivaci účastnit se veřejného života. Jeho odpověď může být podložena různými informacemi o aktivitách jednotlivých studentů, ale může být pouze odhadem, který vypovídá o pozorování postojů či názorů studentů. Odpověď může být také zabarvená jeho přáním či osobním postojem ke studentskému parlamentu. Přesto i tato odpověď je cenná.

Poslední otázka má otevřený charakter a odpověď na ni je dobrovolná. Učitelé mají jmenovat jeden úspěch studentského parlamentu, který by dokládal skutečnou činnost tohoto parlamentu. Je však označena jako dobrovolná, protože pro některé učitele by právě tato otázka mohla být důvodem pro neodeslání dotazníku. Domnívám se, že by se tak mohla snížit celková návratnost dotazníků.

## **6.5 Výzkumný proces**

Po zkonstruování dotazníku jsem vyhledala webové stránky jednotlivých gymnázií a na nich e-mailové adresy jednotlivých učitelů, kteří učí Občanský a společenskovední základ. Rozeslání dotazníků jsem načasovala na začátek února, kdy začíná druhé pololetí. Odhaduji totiž, že na začátku druhého pololetí není tolik práce s klasifikací a dalšími administrativními záležitostmi. Jediný situační vliv, který vstupuje do období výzkumu, jsou jarní prázdniny během února a března, proto jsem poslala dotazník ve dvou etapách, aby respondenti v době obdržení dotazníku neměli jarní prázdniny. Celkově může mít tato veličina vliv pouze na návratnost dotazníků,

ale nemůže mít vliv na výsledky dotazníků, proto jsem období výzkumu nezměnila.

Průvodní e-mail s internetovým odkazem na dotazník jsem rozeslala v úterý kolem 11 hodiny dopoledne první skupině, která zahrnovala všechny kraje České republiky, kromě hlavního města Prahy. Polovina pražských škol měla totiž jarní prázdniny, a proto jsem odložila rozeslání dotazníků raději celé Praze. Pro druhý den v týdnu jsem se rozhodla proto, že je na začátku pracovního týdne a učitelé ještě nejsou příliš unaveni. Pondělí jsem volit nechtěla, protože první školní den po víkendu bývá pro učitele náročný v tom, že se musí zorientovat, jestli nastaly nějaké organizační změny, kdo má kde suplovat, případně jestli jsou daný týden nějaké mimořádné akce, které se ho přímo či nepřímo týkají. V úterý jsem očekávala také vyšší návratnost dotazníků, pokud učitelé ihned po přečtení mailu vyplní dotazník a výsledky mi odešlou.

Dotazník jsem posílala na etapy, proto mi rozesílání trvalo delší čas. Každý mail byl určen maximálně 10 příjemcům, aby se učitelům nezařazoval do nevyžádané pošty, a všechny kontakty byly dány do skryté kopie, aby nebylo možno namítnout, že zveřejňuji soukromé údaje. Po odeslání dotazníků první skupině s přibližně 300 e-mailovými adresami, jsem totéž úterý dostala zpět 51 vyplněných dotazníků. Druhý den jsem obdržela 23 odpovědí, třetí den jen 5 odpovědí a další dny přicházely už sporadicky.

Druhou skupinu tvořilo 66 pražských gymnázií. Této skupině jsem odesílala dotazníky o týden později než první skupině a k jejich rozeslání jsem také zvolila úterý kolem deváté hodiny dopoledne. Vše proběhlo stejným způsobem jako u předchozí skupiny. První den se mi vrátilo 15 vyplněných dotazníků, z toho 12 bylo od pražských respondentů a 3 byly z jiných krajů. Druhý den jsem obdržela 5 odpovědí, ale jen 3 z nich byly z Prahy a třetí den jsem dostala pouze 1 vyplněný dotazník. Další dny opět přicházely jen velmi zřídka. Z celkového počtu odeslaných e-mailů se mi vrátilo zpět 10 s vygenerovanou zprávou, že nemohly být doručeny. Doručeny pravděpodobně nebyly ani při opakovaném odeslání.

Ve spodní části průvodního e-mailu jsem uvedla, že v případě zájmu mě učitelé mohou kontaktovat a já jim po skončení výzkumu poskytnu jeho výsledky. Na tuto nabídku zareagovala jedna učitelka z Prahy a jeden učitel z Olomouckého kraje. Další reakce, které přinesl tento e-mailový způsob komunikace, byly jak pozitivní, tak negativní. Jedna učitelka z Jihočeského kraje mi odpověděla, že dotazník vyplnila a popřála mi hodně zdaru. Oproti tomu jiná učitelka z Prahy mi obratem poslala dotčený mail s otázkou, odkud jsem na ni získala kontakt. Učitel z Prahy se mě také ptal, kde jsem našla jeho e-mail, ale styl jeho dotazu byl neutrální.

## **6.6 Výsledky výzkumu**

Celkově jsem z 368 poslaných dotazníků obdržela 115 odpovědí, to znamená, že téměř jedna třetina respondentů základního souboru dotazník vyplnila. Nejvíce odpovědí mi došlo z Jihomoravského kraje, odkud jsem dostala zpět 23 vyplněných dotazníků (viz příloha č. 2). Z poslaných 41 dotazníků do tohoto kraje mi tedy odpověděla více než polovina dotázaných. Druhý nejvyšší počet vyplněných dotazníků jsem dostala z Prahy, kde mi svou odpověď poslalo 16 respondentů. Vzhledem k tomu, že v Praze jsem oslovila 66 gymnázií, je 16 dotazníků přibližně jedna čtvrtina z celkového počtu. Procentuálně nejvyšší byla návratnost z Olomouckého kraje. Tam jsem oslovila 20 gymnázií a obdržela jsem 12 odpovědí, tj. 60%. Třetí kraj s největší procentuální návratností je kraj Ústecký. Z 23 oslovených gymnázií jsem získala 10 odpovědí, což je 43% návratnost. Čtvrtým krajem je kraj Vysočina, kde z celkového počtu 18 gymnázií, odpovědělo 7 respondentů. Ze Středočeského kraje jsem dostala 11 vyplněných dotazníků a z Moravskoslezského kraje se vrátilo 10 odpovědí. Nejmenší počet dotazníků přišel z kraje Libereckého a Plzeňského, protože z obou

krajů přišly shodně pouze 2 odpovědi, tedy přibližně 15% z oslovených respondentů těchto krajů.

Z celkového počtu přijatých 115 dotazníků odpovědělo 76 respondentů, že studentský parlament na škole existuje (viz příloha č. 3). Zbylých 39 respondentů uvedlo, že studentský parlament na škole nemají. Znamená to tedy, že přibližně dvě třetiny gymnázií parlament má a v jedné třetině gymnázií parlament není. Procentuálně se nejvíce studentských parlamentů nachází v Plzeňském kraji, protože všechny školy, které odpověděly, v dotazníku uvedly, že studentský parlament na škole mají. Zde je však nutné poznamenat, že Plzeňský kraj měl dotazníkovou návratnost pouze kolem 13%. Druhý kraj s velkým počtem studentských parlamentů je Jihomoravský kraj, kde jsou na školách zřízeny z 87%. Na třetím místě s nejvyšším výskytem parlamentů se umístil s 80% Jihočeský kraj. Olomoucký a Ústecký kraj obsadily shodně čtvrté místo v pořadí, protože 70% jejich gymnázií má studentský parlament. Poslední je kraj Vysočina, kde ve více než polovině gymnázií studentský parlament zřízen nemají.

Třetí otázka měla potvrdit, či vyvrátit hypotézu, že účast ve studentském parlamentu motivuje studenty k předkládání témat a problémů k řešení, tedy že studenti ve studentském parlamentu různá témata a problémy předkládají. Tato otázka závisela na předchozí odpovědi, zda parlament na škole existuje. Je proto vyhodnocována pouze z dotazníků, kde respondenti uvedli, že na jejich škole studentský parlament mají.

Celkově 14 respondentů odpovědělo, že studenti přicházejí s návrhy, o čem by se mělo jednat velmi často a 21 respondentů sdělilo, že studenti navrhují témata často (viz příloha č. 4). Možnost, že studenti přicházejí pouze občas s něčím, co mají na srdci, vybralo 34 respondentů a 7 jich řeklo, že přicházejí s problémy a tématy velmi zřídka. Procentuálně nejaktivnější v předkládání témat k jednání jsou v Libereckém kraji, protože často předkládají své návrhy na všech gymnáziích, které mají studentský parlament. Je však nutné si uvědomit, že tento údaj vychází z velmi malého vzorku.

Dalšími kraji, kde jsou studenti činní, je kraj Ústecký, protože v 85% gymnázií studenti předkládají své návrhy velmi často nebo často. Na druhém místě je Praha se 75% aktivních parlamentů a třetí místo má Vysočina, protože tam jsou témata od studentů prezentována velmi často nebo často téměř v 70% parlamentů. Jako poslední se umístil Moravskoslezský kraj, protože pouze na 30% gymnázií předkládají studenti své návrhy velmi často nebo často.

Z tohoto souhrnu vyplývá, že se hypotéza, která tvrdila, že účast ve studentském parlamentu podněcuje studenty k předkládání témat a problémů k řešení, se nepotvrdila. Ve více než polovině gymnázií totiž přicházejí studenti do svých parlamentů s návrhy, o čem by se mělo jednat, pouze občas nebo velmi zřídka. A proto tedy nemůžeme souhlasit s hypotézou, že studentský parlament podporuje studenty v předkládání témat a problémů k řešení, protože by jinak studenti byli aktivnější.

Čtvrtá otázka se zabývala tím, zda mají zástupci studentů při diskusích ve studentském parlamentu svůj názor podložen argumenty. Celkově odpovědělo 8 respondentů, že studenti své názory mají doloženy velmi často, dalších 31 souhlasilo s tím, že studenti mají argumenty často, a shodných 31 respondentů uvedlo, že argumenty zaznívají občas. Pouze ve 4 případech bylo zaškrtnuto, že studenti své argumenty prezentují jen velmi zřídka (viz příloha č. 5).

Nejvíce argumentují studenti na Vysočině. Podle výsledků výzkumu tam studenti své názory podkládají argumenty velmi často nebo často. Podobně si vedou kraje Jihočeský a Praha, kde se argumenty objevují velmi často nebo často na 75% gymnázií. V Plzeňském a Zlínském kraji shodně dominují odpovědi, že studenti podkládají své názory argumenty občas. Ve Středočeském kraji jsou v odpovědích největší rozdíly, protože 30% respondentů odpovědělo, že studenti argumentují velmi často, ale 30% také uvedlo, že studenti prezentují své argumenty velmi zřídka. Ostatní v tomto kraji zaškrtnuli, že studenti mají argumenty občas.

Z výsledků všech krajů vyplývá, že v 53% studentských parlamentů studenti obhajují své názory argumenty velmi často nebo

často. Na 47% gymnázií, kde mají studentský parlament, studenti prezentují své argumenty občas nebo velmi zřídka. Z toho vyplývá, že hypotéza, která tvrdila, že diskuse ve studentském parlamentu rozvíjí studentovu dovednost argumentace, se potvrdila. Ve studentském parlamentu je nutné, aby studenti obhájili své názory, a proto velmi často nebo často mají své názory postaveny na základech, které jsou schopni fakticky obhájit.

Když porovnáme odpovědi u třetí a čtvrté otázky, zjistíme, že studenti ve většině gymnázií navrhuji témata a problémy, kterými by se chtěli zabývat ve studentském parlamentu občas nebo velmi zřídka. Ale na druhou stranu, pokud již něco navrhnou nebo pokud něco předloží někdo jiný, mají ve většině případů svůj názor k dané věci podpořen argumenty, a jsou tedy schopni často nebo velmi často svůj názor obhájit. Tento přístup je vidět obzvláště v Jihočeském kraji, kde studenti přicházejí s tématy pouze občas, ale v 75% jsou schopni své názory podpořit argumenty. Opačný případ můžeme vidět například v Ústeckém kraji, kde studenti v 85% parlamentů sami navrhuji, o čem by chtěli jednat, ale pouze v necelých 60% parlamentů studenti často nebo velmi často zakládají svůj názor na argumentech.

U páté otázky se snažím nalézt odpověď, zda diskuse ve studentském parlamentu stimuluje studenty k navrhování řešení problémů. Respondenti měli v dotazníku zaškrtnout, jaká je četnost situací, kdy studenti navrhuji řešení pro konkrétní záležitosti nebo problémy. Z celkového počtu přijatých dotazníků byla u 8 z nich zaškrtnuta odpověď, že studenti navrhuji řešení velmi často (viz příloha č. 6). U 30 dotazníků byla zvolena možnost, že studenti k navrhování řešení přistupují často, v 31 případech bylo vybráno, že studenti přicházejí s řešením občas, a v 6 dotaznicích bylo uvedeno, že studenti prezentují svá řešení konkrétních problémů nebo záležitostí velmi zřídka.

V této části většina krajů odpověděla, že studenti navrhuji řešení daných problémů velmi často nebo často v polovině, výjimečně až ve dvou třetinách studentských parlamentů. Pouze kraj Liberecký

uvádí, že jejich studenti navrhnou řešení pouze občas a v kraji Moravskoslezském, Pardubickém, Středočeském a Ústeckém dostávají od studentů řešení často nebo velmi často mezi jednou třetinou a polovinou případů.

Hypotézu, že diskuse ve studentském parlamentu podporuje studenty k navrhování řešení problémů, se tedy podařilo potvrdit. 51% respondentů odpovědělo, že studenti navrhnou řešení pro konkrétní záležitosti nebo problémy velmi často nebo často, a 49% respondentů odpovědělo, že studenti dávají návrhy řešení pouze občas nebo velmi zřídka. I z tohoto těsného výsledku však můžeme mluvit o potvrzení hypotézy.

Šestý bod dotazníku se zaměřuje na aktivní participaci studentů. Hypotéza zní, že účast ve studentském parlamentu podporuje studenty v aktivním řešení daných problémů. Odpovědi na otázku, zda jsou studenti ochotni se aktivně zúčastnit na řešení konkrétní záležitosti nebo problému, byly rozloženy opět po celé škále. Respondenti odpověděli osmkrát, že jejich studenti jsou ochotni účastnit se na řešení velmi často, 31 respondentů se přiklonilo k variantě často a rovněž 31 respondentů zvolilo možnost občas. Pouze 6 respondentů uvedlo, že studenti jsou ochotni se zapojovat velmi zřídka (viz příloha č. 7).

Míra ochoty k participaci na řešení problémů je odlišná i v jednotlivých krajích. Nejaktivnější jsou studenti v Moravskoslezském a Ústeckém kraji, kde jejich ochota zapojit se je velmi častá nebo častá na více než 70% gymnázií. Také na Vysočině, v Olomouckém kraji a v Praze se studenti chtějí účastnit na řešení situace či problému na více než polovině gymnázií. Nejmenší snaha participovat na změně je v kraji Jihočeském, Libereckém a Středočeském. Tam se studenti do řešení zapojují často nebo velmi často nejvýše v jedné čtvrtině dotázaných gymnázií. V ostatních krajích jsou studenti ochotni se aktivně účastnit často nebo velmi často zhruba v polovině studentských parlamentů.

Je zajímavé porovnat tuto otázku s otázkou, která zjišťovala, nakolik studenti předkládají návrhy k řešení. V kraji Karlovarském,



Královéhradeckém, Pardubickém, Plzeňském, Středočeském, na Vysočině a v kraji Zlínském se odpovědi na tyto otázky velmi podobají. Například v Pardubickém kraji odpověděla třetina dotázaných, že studenti navrhují témata k řešení často a třetina také uvedla, že studenti jsou často ochotni problém řešit aktivním přičiněním. Mohlo by se tedy zdát, že ti studenti, kteří předkládají věci k řešení často, jsou zkrátka aktivní obecně, a proto budou také aktivní i v řešení daných záležitostí. Z jednotlivých dotazníků však vyplývá, že se nejedná o tytéž studenty z gymnázií, ale o různé studenty z různých gymnázií. Ve Zlínském kraji by však platilo, že studenti aktivnější v předkládání témat k projednání jsou aktivnější i v jejich řešení.

Objevuje se zde i opačný moment, kdy studenti nejsou horliví v tom, že by hledali téma, o čem by chtěli jednat a co by chtěli změnit, vylepšit nebo zorganizovat, ale jsou ochotni přiložit ruku k dílu, když se na něčem dohodnou. Tento případ platí pro Moravskoslezský kraj. Tamní studenti často nebo velmi často předkládají návrhy k jednání pouze na 30% gymnázií, ale kolem 70% studentů má snahu se zapojit, aby bylo dosaženo výsledku.

Shrnutím zjistíme, že více než polovina respondentů odpověděla, že studenti se chtějí zapojovat do vyřešení problémů. Můžeme tedy říci, že čtvrtá dílčí hypotéza se potvrdila. Říká, že účast ve studentském parlamentu podporuje studenty v aktivním řešení daných problémů.

Sedmá otázka se zabývala míněním učitelů, jak velký vliv má podle nich studentský parlament na motivaci studentů angažovat se ve veřejném životě. Mezi neoptimističtější kraje patří kraj Jihočeský, Moravskoslezský, Ústecký a Vysočina, protože v nich se téměř tři čtvrtiny učitelů přiklání k tomu, že studentský parlament má velký vliv na motivaci studentů angažovat se ve veřejném životě (viz příloha č. 8). Nejskeptičtější ke studentskému parlamentu jsou učitelé z Libereckého kraje, protože se jim zdá vliv studentského parlamentu na studenty malý. Z Pardubického kraje se všichni učitelé domnívají, že jeho vliv je spíše malý. Mezi skeptické kraje by také patřily kraj

Olomoucký a Středočeský, protože téměř třetina jejich učitelů ze škol, kde mají studentský parlament, se domnívá, že má vliv na motivaci studentů malý nebo spíše malý. V ostatních krajích se přibližně polovina učitelů přiklání k tomu, že studentský parlament mohl mít velký vliv na motivaci participovat ve veřejném životě, ale druhá polovina se přiklání spíše ke stanovisku, že vliv bude malý.

V celkovém shrnutí se tedy hypotéza, že účast ve studentském parlamentu motivuje studenty k účasti ve veřejném životě, nepotvrdila. Celkově si totiž 51% respondentů myslí, že studentský parlament má malý vliv na participaci ve veřejném životě a 49% se přiklání k tomu, že parlament posiluje motivaci studentů účastnit se veřejného života.

Je zajímavé srovnat pohled učitelů, zda se domnívají, že studentský parlament podporuje studentskou motivaci se účastnit veřejného života s tím, zda jsou studenti již nyní v svých školách aktivní v řešení různých problémů. Neoptimističtější učitelé byli v Jihočeském kraji, Moravskoslezském a Ústeckém kraji. V Jihočeském kraji však jsou studenti ze dvou třetin ochotni se účastnit řešení problémů jen občas, takže se zdá, že i z těchto momentů mohou učitelé usuzovat na veřejné zapojení. U Moravskoslezského a Ústeckého kraje jsou hodnoty značící ochotu studentů účastnit se řešení a učitelský pohled na vliv parlamentu na veřejný život velmi blízké.

Poslední otázka se zaměřovala na konkrétní příklady úspěchů studentského parlamentu na škole. Odpověď na tuto otázku byla dobrovolná kvůli větší návratnosti dotazníků. Z celkového počtu 76 respondentů, kteří potvrdili existenci studentských parlamentů na škole, jich tuto otázku zodpovědělo 35, což je téměř polovina. Uvedením příkladu, čeho již studentský parlament dosáhl, je zároveň potvrzením toho, že studentský parlament skutečně řeší záležitosti s viditelnými výsledky. Fakt, že učitelé měli vybrat pouze jeden úspěch, mi neumožňuje hodnotit mezi školami, který parlament pracuje lépe nebo více prospívá dané škole, studentům nebo celé společnosti, protože se jedná pouze o jediný příklad.

Mezi uvedenými úspěchy se objevily nejrozmanitější věci. Šestkrát se studentský parlament zasloužil o zorganizování nějaké akce. Konkrétně zde byl zmíněn například hudební festival, majáles, ples nebo oslavy školy. Šestkrát se studenti přičinili o zvelebení prostředí školy. Tři změny se týkaly instalace skříněk v budově školy, ať již ve třídě, nebo u šaten, a další tři se vztahovaly k vybavení auly, úpravě sprch u tělocvičny a odhlasování umístění automatu ve škole. Studenti v této souvislosti provedli výzkum v oblasti nabídky jednotlivých automatů. Tříkrát se objevilo, že studentský parlament se podílel na rozhodnutí, aby si studenti mohli ke konci studia vybírat jednotlivé semináře nebo aby si mohli volit podle zájmu nejen ve výuce, ale i v rámci volného času. Tříkrát respondenti napsali, že studenti založili studentský časopis, a jednou, že založili školní kavárnu. Dvakrát se zasloužili o změnu úpravy přístupu na internet či připojení k wifi, jednou participovali na formulaci provozního řádu učeben s interaktivními tabulemi a jednou na úpravě podmínek pořádání projektového dne. Dvakrát byla uvedena adopce na dálku, jednou v Indii a podruhé na Haiti. Dvakrát bylo zmíněno, že se v parlamentech jednalo o změny v souvislosti se školní jídelnou a dvakrát zajistili instalaci zrcadel v budově školy. Mezi další úspěchy, které byly jmenovány, patří například vznik klasifikačního týdne, podobného zkouškovému období na vysoké škole, zavedli třídění odpadu, vybírali studentského reprezentanta kraje pro návštěvu orgánů Evropské unie v Bruselu, dále se zasloužili o vyvěšení úplného rozvrhu v budovách gymnázia a ocenili nejlepší studenty, kteří reprezentovali školu na různých soutěžích. Jednou se také objevilo, že se podíleli na změně učitele. V jiném dotazníku bylo uvedeno, že studentský parlament na škole měli, ale přinesl negativní zkušenosti. Studenti totiž žádali pouze změny učitelů.

## **6.7 Shrnutí a závěry výzkumu**

Ve výzkumu jsem oslovila všechna gymnázia v České republice, kterých je v rejstříku škol ministerstva školství uvedeno 368. Z oslovených mi odpovědělo 115 respondentů, tedy 115 gymnázií se účastnilo tohoto výzkumu. Z šetření vyplynulo, že dvě třetiny gymnázií mají studentský parlament a na jedné třetině parlament není. Každý kraj v České republice má minimálně jedno gymnázium, kde je zřízen studentský parlament. Mezi kraje s největším procentuálním zastoupením studentských parlamentů patří kraj Plzeňský, Jihomoravský a Jihočeský.

Hlavní hypotéza, že účast ve studentském parlamentu podporuje kompetenci studentů řešit veřejné problémy, se potvrdila. Ze stěžejních čtyř dílčích hypotéz, které měly potvrdit či vyvrátit hypotézu hlavní, se potvrdily tři. Poslední dílčí hypotéza týkající se motivace studentů pro účast na veřejných věcech se nepotvrdila. Při konkrétním pohledu na dílčí hypotézy lze konstatovat, že první hypotéza se nepotvrdila, protože ve více než polovině parlamentů navrhují studenti záležitosti k řešení občas nebo velmi zřídka. Nelze tedy prokázat, že by účast ve studentském parlamentu podporovala studenty k předkládání témat a problémů k řešení. Druhá dílčí hypotéza se však potvrdila, protože ve více než polovině gymnázií studenti opírají své názory o argumenty. Lze tedy vyvodit, že diskuse ve studentském parlamentu rozvíjí studentovu dovednost argumentace. Stejně se potvrdila i třetí dílčí hypotéza, že diskuse ve studentském parlamentu stimuluje studenty k navrhování řešení problémů, protože více než na polovině gymnázií navrhují studenti řešení často nebo velmi často. Je zajímavé, že i dílčí hypotéza, která byla zaměřená na studentskou aktivní účast, se potvrdila. Více než polovina gymnázií totiž uvedlo, že jsou studenti často nebo velmi často ochotni účastnit se řešení, a proto lze prokázat, že účast ve studentském parlamentu podporuje studenty v aktivním řešení daných problémů. Pátá dílčí hypotéza se nepotvrdila, protože více než

polovina respondentů se domnívá, že vliv parlamentu na motivaci studentů k činnosti ve veřejném životě je spíše malý nebo malý.

Při výsledcích výzkumu je však nutné brát v úvahu, že závěry vyplynuly z přijatých dotazníků. Vzhledem k tomu, že výzkumným vzorkem se stali pouze respondenti, kteří odpověděli na dotazník, je možné, že závěry mohou do určité míry zkreslovat skutečný stav.

## 7. Závěr

V České republice byla demokracie obnovena před více než dvaceti lety. Znamená to tedy, že nejmladší generace občanů již byla vychovávána a vzdělávána v demokratickém státě. Vzhledem k tomu, že podstatnou roli ve vzdělání a výchově má kromě rodiny především škola, je důležité zjistit, jak škola vychovává mladé lidi k demokracii. Výchovu k demokracii podporují také jednotlivé demokratické prvky školy, které může významně ovlivnit vedení školy, učitelé i samotní studenti.

V Rámcových vzdělávacích programech se tématem demokracie zabývá několik oborů a záleží na jednotlivých učitelích, jak dané obory zpracují do předmětů a jakou podobu bude mít jejich téma demokracie. Každý učitel má mnoho možností jejího zpracování, například poukazem na aktuálnost dané látky a vztah k současnému i budoucímu životu studentů. Je důležité mít na paměti, že studenti si ze školy neodnášejí pouze znalosti, které jim učitel zprostředkoval, ale také skryté kurikulum, do kterého patří i jednání učitele v hodinách. Učitel by si to měl uvědomovat a pamatovat na to, že svým chováním předává (nebo nepředává) demokratické hodnoty a ukazuje jejich důležitost.

Pokud škola obsahuje demokratické prvky ve své institucionální struktuře, v jednání, rozhodování a v podpoře občanských ctností, poskytuje studentům cennou zkušenost. Studenti přirozeně poznávají principy demokracie a mohou lépe porozumět své občanské roli. Učí se o demokracii tím, že vidí její fungování v praxi, a tak jsou demokracií vychováváni k demokracii.

Velmi výrazným prvkem v demokratické struktuře školy je studentský parlament, který otevírá mnohé příležitosti pro studenty. Celá škola si může vyzkoušet volby v praxi a hlouběji porozumět tomu, co znamená volební právo všeobecné, rovné a tajné. Vítězní kandidáti však získají mnohem cennější zkušenosti, protože budou

zastupovat určitou skupinu lidí, budou diskutovat, obhajovat názory, argumentovat a řešit problémy.

Vhodným prostředkem na podporu aktivního přístupu k životu, je předložení problému, který mají studenti řešit. Práce na problému, problémové otázce či komplexnějším problému, který může mít například podobu projektu, rozvíjí u studentů samostatnost a dovednost spolupracovat. Důležitým cílem se stává nejen výsledný produkt, ale i celý proces, který vedl k jeho dosažení. Při procesu řešení problému dochází k učení praktickou zkušeností. Závěrečná reflexe zasadí jednotlivé poznatky do struktury a poskytne prostor, aby studenti zhodnotili, co z postupu by do budoucna zachovali a co by změnili. Při řešení problémů, které souvisejí se školním prostředím, je možné spolupracovat se studentským parlamentem, který může studentské iniciativy podpořit.

Škola může nabízet studentům různé příležitosti zapojení, ale její snahy neponesou ovoce, pokud se studenti daných příležitostí nebudou zúčastňovat nebo se budou snažit pouze je využívat. Na druhou stranu pokud studenti chtějí více participovat na jednotlivých záležitostech školy, ale nedostanou žádoucí podporu nebo je jim odepřená, může to být promarněná šance a studenti nezískají cennou zkušenost.

Ve výzkumu, který jsem provedla na gymnáziích v České republice, se ukázalo, že dvě třetiny škol, které vyplnily dotazník, mají zřízen na škole studentský parlament. V případě, že by tento poměr odpovídal celé republice, bylo by to celkem pozitivní zjištění. Zajímavá by byla tato analýza po několika letech, aby bylo možné porovnat, zda vývoj směřuje k zakládání studentských parlamentů nebo jejich rušení. Podle toho by bylo možné usoudit, zda jsou konkrétní parlamenty daných škol považované za přínos, protože pokud je školy vnímají jako užitečnou a smysluplnou instituci, budou zachovány a pravděpodobně inspirují i ostatní školy k jejich zřízení.

Podle výzkumu jsou studentské parlamenty aktivní, což se nejvíce projevuje v jejich argumentaci, předkládání řešení konkrétních problémů a v aktivním postoji k jejich řešení. Tyto

výsledky naznačují, že studentské parlamenty smysl mají. Slabším bodem je navrhování témat k jednání, protože studenti přicházejí s návrhy, o čem by se mělo jednat, ve většině případů občas nebo velmi zřídka. Domnívám se, že by bylo dobré a užitečné jejich iniciativu v tomto směru podpořit. Když se totiž naučí dívat na školu kritickým pohledem, ale zároveň s vědomím sounáležitosti, budou chtít jednat o více věcech a získají aktivní postoj do budoucna.

Potěšující údaj, že ve více než polovině gymnázií studenti podporují své názory argumenty často, by bylo zajímavé dále analyzovat. Další zkoumání by mělo objasnit, zda jsou k tomuto jednání přímo vybízeni školou nebo ostatními studenty zasedajícími v parlamentu a jakého charakteru jsou argumenty, které zpravidla uvádějí.

Z výzkumu také vyplynulo, že studenti na více než polovině gymnázií často ve studentském parlamentu navrhnou řešení konkrétních problémů a zároveň jsou ochotni se účastnit na jejich řešení i na realizaci závěrů. Z toho vyplývá, že studenti nad věcmi přemýšlejí a snaží se zapojit do jejich změny. Z příkladů, které uvedli jejich vyučující, se jejich činnost zaměřuje na nejrůznější záležitosti. Jedná se například o vylepšování prostředí školy, o zájmové aktivity ve formě volitelných předmětů nebo o organizování školních akcí a o mimoškolní aktivity.

Na gymnáziích, kde mají studentský parlament, odpověděla více než polovina učitelů, že si myslí, že studentský parlament má spíše malý vliv na motivaci studentů angažovat se ve veřejném životě. Výsledek může být zkreslen nedostatečnými informacemi o studentech, ale může být také obrazem skutečné reality. V obou případech by však bylo užitečné, aby se školy více zaměřily na podporu motivace studentů účastnit se veřejných záležitostí.

Výzkumy také ukázaly, že třetina gymnázií nemá studentské parlamenty. Domnívám se, že by bylo vhodné zjistit, proč třetina gymnázií studentský parlament nemá. Nabízí se široká škála vysvětlení od důvodu, že škola nepokládá jeho založení za přínos až po negativní zkušenosti s předchozí činností parlamentu, což vedlo



školu k jeho zrušení. Pokud však budeme znát přesné důvody, lze je řešit. Po jejich odstranění může dojít k založení parlamentu. Také je možné poučit se z nich, protože mohou představovat rizika i pro fungování parlamentů na ostatních školách.

Výzkum potvrdil, že účast ve studentském parlamentu podporuje kompetenci studentů řešit veřejné problémy, proto se domnívám se, že by bylo vhodné zabývat se studentskými parlamenty více do hloubky. Bylo by dobré udělat celkovou analýzu základních parametrů u existujících parlamentů. Do těchto parametrů by mohly patřit například údaje, jak jsou veliké, jak často se scházejí, jaké mají stanovy, jaké mají pravomoci, jakou podporu mají v učitelích či ve vedení školy, atd. Přínosné by mohlo být pozorování a následný rozbor zasedání parlamentu. Pozorování by mohlo být zaměřeno například na strukturu setkání, jeho délku, komunikaci při jednání a prvky spolupráce. Na základě tohoto rozboru pak můžeme navrhnout konkrétní podněty ke zlepšování činnosti parlamentu.

Jestliže máme žít v demokracii, která usiluje o obecné dobro, je důležité, abychom se do tohoto úsilí všichni aktivně zapojili. Tato výzva nesměřuje pouze k učitelům a studentům, ale ke všem občanům, kteří žijí v demokratickém státě, protože jen neustálou podporou demokracie se může tento způsob vlády udržet a přinášet užitek. Každý člověk by měl přijmout odpovědnost za sebe, ale i za věci veřejné, o které by se měl zajímat a podle svých kompetencí se na nich také podílet.

## 8. Použitá literatura

- Bílá kniha : Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník.* 2. vyd. Olomouc: Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- DAHL, R.A. *Demokracie a její kritici.* Praha: Victoria Publishing 1995. ISBN 80-85605-81-3.
- DAHL, R.A. *O demokracii: Průvodce pro občany.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-422-2.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HLOUŠEK, V., KOPEČEK, L. *Demokracie : Teorie, modely, osobnosti, podmínky, nepřátelé a perspektivy demokracie.* Brno: Mezinárodní politologický ústav Masarykovy univerzity v Brně 2003. ISBN 80-210-3195-6.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JIRÁSKOVÁ, V. *Občan v demokratické společnosti.* Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-78-8.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. *Cooperative Learning in the Classroom.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum, 1994. ISBN 0-87120-239-5.
- KAPR, J. *Co je to demokracie : Učební pomůcka o demokracii jako způsobu rozhodování.* Praha: Sociologické nakladatelství 1991. ISBN 80-901059-2-0.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy.* 2. vyd. Praha: Karolinum 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KILPATRICK, W.H. *Education for a Changing Civilization : Three Lectures Delivered on the Luther Laflin Kellogg Foundation at Rutgers University.* New York: The Macmillan Company, 1926.

- KJAERGAARD, E., MARTINENIENE, R. *Pětkrát hurá demokracii : O demokracii v každodenní praxi školy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-5-8.
- KLICPEROVÁ-BAKER, M., FEIERANBEND, I. a kol. *Demokratická kultura v České republice : Občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha: Academia 2007. ISBN 978-80-200-1433-7.
- KOHÁK, E. *Průvodce po demokracii*. 2. vyd. Praha: SLON, 2002. ISBN 80-86429-03-2.
- KOHOUT, J. *Demokracie včera a dnes*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003. ISBN 80-7290-136-2.
- NEUMAN, J. *Řešíme problémy a přijímáme výzvy*. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-31-9.
- NOLČ, J. a kol. *Ústava České republiky s úvodním komentářem*. Brno: CP Books, a.s. 2005. ISBN 80-251-0362-5.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PLATÓN, *Alkibiadés I*. 2. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-29-1.
- POHL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ P. et al. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP 2007.
- SARTORI, G. *Teória demokracie*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-049-5.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STANĚK, A., MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.
- VALENTA, J. *Pohledy : Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

*Výchova k občanství ve školách v Evropě*. Brussel: Eurydice, 2005. ISBN 92-894-9762-9.

Další zdroje:

AMADEO, J. et al. *Civic Knowledge and Engagement : An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries* [online]. Amsterdam : IEA, 2002 [cit. 2011-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=publications-and-papers>>.

SOUKUP, P. (ed). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. [online]. Praha : ÚIV, 2010 [cit. 2011-02-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>>.

TORNEY-PURTA, J. et al. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* [online]. Amsterdam : IEA, 2001 [cit. 2011-01-26]. Dostupné z WWW: <<http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=publications-and-papers>>.

Česká republika. Práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků. In *Školský zákon*. 2008, 103, 317, s. 4834. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>. ISSN 1211-1244.

## 9. Seznam zkratek

ICCS	International civic and citizenship education study
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SRPDŠ	Sdružení rodičů, přátel a dárců školy
ŠVP	Školní vzdělávací program