

Mazúchová, Ráchel

Respekt k žákům v české škole : vícepřípadová studie dvou základních škol

Studia paedagogica. 2023, vol. 28, iss. 1, pp. [61]-81

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.78670>

Access Date: 30. 03. 2024

Version: 20240329

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

RESPEKT K ŽÁKŮM V ČESKÉ ŠKOLE: VÍCEPŘÍPADOVÁ STUDIE DVOU ZÁKLADNÍCH ŠKOL

RESPECT FOR PUPILS IN A CZECH SCHOOL:
A MULTI-CASE STUDY OF TWO PRIMARY SCHOOLS

Ráchel Mazúchová^a 

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

ABSTRAKT

Respekt je považován za jeden ze základních žádoucích aspektů kultivovaných mezilidských vztahů; ty jsou implicitně spojeny s efektivní výukou. Předkládaný výzkum cílí na popis, analýzu a porovnání rozdílných způsobů přístupu k žákům v české základní škole z hlediska respektu. Výzkumným designem je vícepřípadová studie dvou škol: běžné základní školy a základní školy, jež se snaží pracovat s dětmi na bázi principu svobodných škol. Pomocí zjištění z etnografického výzkumu zaměřeného na projevy ne/respektu pedagogů k žákům ve škole bylo mým cílem zjistit, jaké formy přístupu k žákům v konkrétní škole převládají – a které by tak mohly být považovány za charakteristické pro specifický kontext dané školy. V intencích tohoto výzkumu byly hledány zmínky o respektu k žákům v oficiálních dokumentech jednotlivých škol, byly realizovány rozhovory s učiteli i žáky a byla prováděna pozorování komunikace učitel–žák. Z hlediska respektujícího přístupu k žákům byly mezi školami shledány poměrně značné rozdíly, a to především v odlišné míře a podpoře žákovské autonomie, v míře ponechání odpovědnosti za vlastní činy na žácích a v recipročním chování učitelů k žákům.

KLÍČOVÁ SLOVA

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

ABSTRACT

Respect is considered one of the basic desirable aspects of cultivated interpersonal relationships; these aspects are implicitly linked to effective teaching. The present research aims to describe, analyze, and compare different ways of approaching pupils in Czech primary schools in terms of respect. The research design is a multi-case study of two schools:

a mainstream primary school and a primary school that tries to work with children based on the principle of free schools. Using findings from ethnographic research focused on teachers' expressions of respect and disrespect toward pupils in the school, I wanted to identify what forms of attitude toward pupils are prevalent in each particular school and which could thus be considered characteristic of the specific context of that school. In the context of this research, I sought references to respect for pupils in the official documents of the individual schools, conducted interviews with teachers and pupils, and observed teacher-pupil communications. In terms of respectful attitudes toward pupils, I found quite significant differences between the schools, especially in the different degrees of support for pupil autonomy, in the degrees to which personal responsibility was ascribed to the pupils, and in the reciprocal behavior of teachers toward pupils.

KEYWORDS

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

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Mgr. Ráchel Mazúchová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (studium doktorského programu), Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika
e-mail: rachel.mazuchova@pedf.cuni.cz

Úvod

Škola představuje poměrně komplikovaný sociální organismus, kvalitu jejího fungování a potenciál jejího rozvoje ovlivňuje mimo jiné vztahová dimenze všech jejích aktérů (Dvořák et al., 2010). Mezilidské vztahy jsou ve škole nesmírně bohaté; Opic (2016) upozorňuje, že by měly být dokonce jádrem učebních osnov – tedy nikoliv pouze vedlejším prvkem, ale samotným základem vzdělávacího procesu, procesu učení v širším kontextu, neboť „další rozvoj dítěte v akademické oblasti ve smyslu školních výsledků, jeho psychofyzický rozvoj, stabilita a rozvoj sociálních kompetencí, tedy kompetencí, které od něho společnost později očekává, závisí na kvalitě těchto vztahů“ (Opic, 2016, s. 19). Vztahová rovina dospělých k dětem ve škole, způsob, kterým se na žáky nahlíží, jak se s nimi jedná a jak se k nim přistupuje, je silně ovlivněny názorem pedagogů; tyto názory povětšinou vytváří jakousi sdílenou normu, kulturu školy. Jsme-li dnes svědky exponenciálního rozvoje technologií, které nahrazují mezilidské vztahy, přibývá-li rodin, ve kterých jsou vztahy mezi jejími jednotlivými členy dysfunkční, stěžujeme-li si na narůstající hrubost ve společnosti, pak současná škola nutně musí klást důraz vedle výchovy a vzdělávání dětí i na kvalitní mezilidské vztahy. V současném světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, by tedy škola jistě měla žáky vychovávat s respektem k respektu.

1 Teoretická východiska

Respekt je široce používaným termínem, jež může být v různých kontextech vnímán odlišně. Na obecné úrovni můžeme vycházet z předpokladu, že respekt k někomu vždy zahrnuje ochotu projevit vůči němu určitý druh ohleduplnosti (Respect Research Group, 2010). Člověk, který respektuje, věnuje pozornost svému protějšku. Latinské slovo *respicere*, z něhož etymologicky pochází *respekt* a *respektovat*, znamená „ohlížet se“, „znovu se podívat“¹, v širším smyslu tedy „uvažovat“, „věnovat pozornost“. Ohlédneme se, abychom zjistili, jak mohou být druzí ovlivněni naším jednáním a zároveň jak oni mohou ovlivnit to naše; bereme je do úvahy (Simon, 2007) jako „něco, s čím je třeba počítat“ (Darwall, 1977, s. 40). Respekt je morálním postojem, který je obvykle adresován osobám na základě toho, že jsou osobami (Bagnoli, 2007); ten, kdo respektuje, jedná tak, aby druhá osoba cítila, že je uznávána její důležitost či hodnota. Respekt má svoji sociální složku, reciproční rozměr, tedy jak se člověk dívá na ostatní a zároveň jak je sám vnímán druhými; je možno jej definovat jako otevřenost vůči druhým, úctu k jejich slušnosti a míře různorodosti (Hoban, 1977).

O'Grady (2015) konceptualizuje respekt jako sociální konstrukt, na němž je závislá interakce jednoho člověka s druhým a jenž je definován pomocí tří komponentů: **autonomie, odpovědnosti a reciprocity**. Autonomii jednotlivce si lze představit jako „právo jednotlivce na svobodu bez nežádoucích zásahů druhých“ (Higgs et al., 2003, s. 244), jako „vědomí svobodné volby v jednání a vnímání sebe sama jako místa iniciace tohoto jednání“ (Connell & Ryan, 1987, s. 5). Vztahuje se k propojení mezi vůlí a jednáním; je to míra, do jaké se člověk cítí svobodný v projevech chování a jednání a do jaké míry se chová podle své volby (Patrick et al., 1993). K autonomii jakožto právu jedince být nezávislý na druhých, tedy k určitému druhu samostatnosti a svobody jednat podle vlastního uvážení se pojí odpovědnost ve smyslu přijetí odpovědnosti za své chování. Odpovědnost vyžaduje, aby člověk „byl odpovědný sám sobě i ostatním“ (Silva & Ludwick, 2002, s. 1) a byl si vědom toho, že to, co volí, neprobíhá v kauzálním vakuu, ale že jeho činy mají důsledky, za které je v tomto smyslu odpovědný (Haydon, 1978). Úcta, kterou prokazujeme druhým či kterou druzí naopak prokazují nám, má pak reciproční povahu. Reciprocita znamená vzájemný vyrovnaný vztah (podle zásady „jak ty mně, tak já tobě“). Slovo pochází z latinského *reciprocus*, tedy

¹ Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník* (3. vydání). LEDA. s. 592.

„pohybující se sem a tam“². Prokazujeme-li druhým respekt, očekáváme, že budeme na oplátku respektováni i my jimi, a to nejen v rámci reciproční výměny v krátkodobém horizontu, ale předpokládáme, že se nám respektu dostane i později (Middleton, 2004).

2 Respekt ve škole

Učiteli – jakožto těmi, kdo vytvářejí respektující klima ve škole – se ve své studii zabývají LaRusso et al. (2007). Jejich výzkum byl zaměřen na to, jak klima ve škole ovlivňuje duševní zdraví dospívajících. Autoři studie potvrdili hypotézu, že právě respekt je ve vztazích ve škole tím klíčovým prvkem, který podporuje zdravý vývoj dospívajících. Identifikovali mechanismy pro budování pozitivního, respektujícího školního klimatu poukázáním na konkrétní chování učitelů vůči žákům, které toto klima podporuje. Učitelé k jeho budování přispívají, pokud žákům poskytují podporu a pomoc tehdy, když ji potřebují, když svým jednáním ukazují a vyjadřují, že si názorů žáků váží a když dokáží ocenit jejich pohled na věc i způsob, jak řešit problémy ve škole.

Různými pojetími respektu a jednotlivými rysy respektu, které učitelé a žáci vnímají shodně, se zabývá ve svém kvalitativním výzkumu O'Grady (2015). Zajímají ho projevy a vnímání respektu ve školní třídě a rovněž souvislost mezi respektem, výukou a učením. Zjištění, ke kterým dospěl, naznačují, že respekt ve výchovně-vzdělávacím procesu je dán mírou autonomie, jež je žákům povolena, a minimalizací mocenských rozdílů mezi učitelem a žáky. Respekt je důležitým faktorem pro to, aby žáci dodržovali pokyny učitelů, věnovali pozornost tomu, co jim učitelé říkají, a byli motivováni k učení, říkají Mertz et al. (2015). Autoři ve své výzkumné studii dokazují, že mezi respektem učitele a výkonem žáka existuje lineární vztah, a vyjadřují domněnku, že respekt učitele souvisí s lepšími výsledky studentů.

Na komunikační praktiky v rámci kultury školy, uplatňování kultury uznání a respektu se zaměřují Wulf et al. (2011). Cílem jejich studie bylo nastínit specifické formy komunikace ve škole, které se vztahují k jevu, jež nazývají kulturou uznání a respektu. Ve svém etnografickém výzkumu se zabývají vnitřním životem základní školy v sociálně-ekonomicky problematické městské části. Studie pak objasňuje, že kultura uznání a respektu představuje strukturální element zkoumané školy.

² Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník* (3. vydání). LEDA. s. 584.

V předložené studii se přidržuji konceptualizace respektu jako sociálního konstruktů podle O'Gradyho (2015), který je definován pomocí tří jeho hlavních komponentů: autonomie, odpovědnosti a reciprocit – přičemž je na tomto konstruktů závislá interakce jednoho člověka k druhému. Tento koncept nejlépe odpovídá zkoumané oblasti. V českém pedagogickém prostředí nebyl dosud předmětem výzkumu.

3 Metodologie

3.1 Cíl studie a výzkumné otázky

Cílem předkládané studie je zjistit, nakolik je podporován a uplatňován v české základní škole respekt k žákům. Zaměřuji se na projevy ne/respektu pedagogů k žákům, na míru reciprocit, autonomie a svobodného rozhodování, jež je žákům ponechávána. Práce rovněž cílí na popis a analýzu výpovědí učitelů, ve kterých své postupy a zkušenosti s přístupem k žákům reflektují. Zajímalo mne, jaké normy z hlediska respektu k žákům školy nastavují a jakým způsobem se k dětem učitelé chovají. Konkrétně si kladu výzkumnou otázku: **Jak se ve škole projevuje respekt k žákům?** Jak je respekt k žákům deklarován v dokumentech školy? Jak se v konkrétní škole projevuje podpora žákovské autonomie, odpovědnosti a reciprocit v chování učitelů?

3.2 Výzkumný design

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

Případová studie umožňovala zkoumat speciální situace: odpovědět na otázky typu *jak a proč* a zároveň zohlednit, jak je jev ovlivněn kontextem (Baxter & Jack, 2010). Tímto způsobem bylo možné studovat sledované jevy v kontextu a realitě, ve které se vyskytovaly, a soustředit se na faktory a vlivy, které předcházely anebo byly součástí současného stavu (Chrastina et al., 2015). Konceptuální rámec studie byl založen na interpretativním paradigmatu. Jako strategie zkoumání byla použita etnografie. Při výzkumném šetření byly použity metody etnografického výzkumu, které umožnily rekonstruovat kulturní pedagogické modely, a to analýza dokumentů škol, pozorování a rozhovory. Zatímco pozorování bylo prováděno za účelem popisu charakteristik interakce a identifikace významných vzorců chování učitelů, rozhovory byly vedeny s cílem umožnit učitelům, aby tyto své vzorce chování reflektovali a vysvětlili. Při následné analýze bylo třeba hledat

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

V případové studii s interpretačním etnografickým rozměrem byla volena cesta od analýzy dokumentů přes pozorování k rozhovoru. Zvolen byl instrumentální přístup, kdy na základě zvoleného fenoménu byly vyhledány adekvátní případy, jež tento fenomén reprezentovaly. Šlo o akceptaci a porozumění proměnným a otázkám, které by do případu mohly vstupovat, jednotlivé případy pak byly prostředkem pro dosažení stanoveného cíle výzkumu (Chrastina et al., 2015). Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila tedy nenáhodného výběru jednotlivých případů: snažila jsem se najít dva kontrastní případy, aby cílem pak byl detailní popis těchto dvou případů. Počet a výběr těchto případů se odvíjel od saturace potřebnými daty směrem k výzkumným otázkám a od požadavku komparování dat mezi nimi. Realizovaný výzkum směřoval k naplnění cílů a zodpovězení výzkumných otázek; každý případ vnesl do studie něco jedinečného.

3.3 Výzkumný vzorek, volba případů

Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila nenáhodného výběru jednotlivých případů. Škola, jež byla nazvána „školou zcela základní“, je běžnou českou základní veřejnou školou hlavního vzdělávacího proudu. Ve škole byl realizován předvýzkum metodou pozorování pedagogických situací a rozhovorů s učiteli. Ten ukázal, že direktivní a nerespektující přístup pedagogů k dětem je tu jevem běžně pozorovatelným a v zásadě zde převládá. Druhá škola mi byla doporučena jako místo, kde je k vychovávaným přistupováno s úctou a respektem. Pilotní průzkum pak prokázal, že tomu tak skutečně je. Škola, jež byla nazvána „školou skoro svobodnou“, byla zvolena jako kontrastní ke „škole zcela základní“. „Škola skoro svobodná“ je jednou ze škol ze sítě konkrétních nestátních soukromých alternativních základních škol, jež jsou od svého založení inspirované ideou svobodného vzdělávání³.

³ Škola je označena jako svobodná, pokud splňuje dvě podmínky: 1) existence školních shromáždění, na kterých mají všichni zúčastnění stejná hlasovací práva a kde spolurozhodují o otázkách týkajících se života ve škole; 2) žák má právo rozhodovat o tom, zda a které vyučovací hodiny bude navštěvovat. Podstatným znakem svobodné školy je rovněž to, že se škola distancuje nejen od povinné účasti na vyučování a od předepsaného kurikula, ale i od systému odměn a trestů, od známek a vysvědčení (Štrynclová, 2003). Děti jsou zde zcela zodpovědné za své vzdělání. „škola skoro svobodná“ je tedy „skoro“ svobodná: staví sice na principech svobody ve vzdělávání, v pravém slova smyslu však školou svobodnou není.

3.4 *Metody sběru dat*

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

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

3.4.1 Pozorování

Pozorování byla realizována kontinuálně od června roku 2017 do října roku 2022. Předmětem pozorování byl život školy v jeho celistvosti; vyučovací hodiny ve škole i mimo školní budovu; doba před zahájením samotného vyučování; přestávky; extrakurikulární aktivity i jiné další plánované součásti života školy, které jsem považovala za relevantní z hlediska zkoumaného problému; vícedenní školní výlet; lyžařský kurz; dění probíhající na prostranství před školou; edukativní aktivity v okolí školy; školní návštěva divadelního či filmového představení. Během pozorování byly zaznamenávány všechny skutečnosti, které byly považovány z hlediska zkoumání za relevantní, a to formou podrobných terénních poznámek. Promluvy aktérů jsem zapisovala co nejvíce možno doslovně. Zajímalo mne, jakým způsobem jsou řešeny pedagogické situace. Vzhledem k výzkumnému cíli jsem se soustředila především na chování, jednání, komunikaci dospělých osob (téměř výhradně pedagogických pracovníků, hlavně učitelů) směrem k dětem (žákům), případně na následné reakce dětí; tedy na určité zaběhnuté vzorce chování v dané škole.

3.4.2 Dotazování

Realizovala jsem hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli, pedagogickými pracovníky školy a se žáky. V otázkách, jež byly pokládány učitelům bezprostředně po ukončení pozorování jednotlivých segmentů života školy, jsem pedagogy vyzývala k přímé reflexi jejich chování a komunikaci se žáky.

Otázky pro učitele v rozhovorech směřovaly k míře autonomie, kterou jsou svým žákům ochotni poskytnout; nakolik mohou děti samy ve škole rozhodovat o věcech, které se jich týkají; zdali, příp. jakým způsobem projevují svým žákům úctu; a zdali, příp. jak minimalizují mocenské rozdíly a nerovnosti ve vztazích s nimi, aby se žáci cítili být ve škole respektováni. Ptala jsem se rovněž na jejich zkušenosti s kázní žáků, jakými prostředky dosahují při hodinách soustředěné pracovní atmosféry, jak postupují, pokud dochází k narušování kázně, jak si počínají v případech nevhodného chování dětí ve škole, jakými prostředky se snaží dát věci do pořádku. Děti jsem se ptala, nakolik se cítí být ve škole učiteli respektovány, do jaké míry se cítí ve škole svobodné a zda se mohou chovat či jednat podle své volby, nakolik mohou rozhodovat o věcech, které se jich ve škole týkají, příp. jak to vypadá s kázní ve škole a během vyučovacích hodin a jakým způsobem je v případech nutnosti učitelé pacifikují.

Tabulka 1

Počet pozorovaných vyučovacích hodin a rozhovorů s učiteli a žáky

	počet pozorovaných vyučovacích hodin	počet rozhovorů s učiteli	počet rozhovorů se žáky
škola zcela základní	28	8	7
škola skoro svobodná	23	8	5

K průběžnému uspořádávání textového materiálu sloužila transkripce rozhovorů. Rozhovory byly přepsány ve formě literárního opisu, materiál nebyl přepisován do spisovné češtiny. Vzhledem k povaze dat byla záměrně zvolena transkripce doslovná. Data byla dokumentována skrze selektivní protokol, jedná se o fragmenty nahraného rozhovoru. Účelem selektivního protokolu je zveřejnit – po úvaze výzkumníka – pouze informace, které se týkají určité oblasti (Chrastina et al., 2015). Nešlo tedy o úplnou transkripci celého nahraného rozhovoru, bylo vybíráno pouze to, co bylo považováno za užitečné pro komparaci dat a výzkumných otázek pro záměr výzkumu.

3.4.3 Analýza dokumentů školy

Byla použita analýza oficiálních dokumentů školy (vnitřní předpisy, školní řád, klasifikační řád, stanovy/principy školy), ale i materiál neoficiální, artefakty dokreslující obraz života školy v souvislosti se zkoumaným fenoménem (písemné práce žáků, ofoceně nástěnky s pravidly chování ve třídě aj.).

4 Výsledky

Nejprve zde uvádím výsledky analýzy dokumentů škol, poté výsledky získané pozorováním analogických situací v obou školách a výsledky získané následnými rozhovory s učiteli i dětmi. Byly vybrány typické situace, záměrně kontrastní, tedy takové, které nejvýstižněji dokumentují zkoumaný jev. Interpretace jsou však založeny na výrazně větším množství pozorování a rozhovorů s pedagogy i žáky obou škol.

4.1 *Respekt v oficiálních dokumentech*

V následující části popisují, zdali, příp. jakým způsobem je respekt k žákům deklarován v oficiálních dokumentech zkoumaných škol; a zdali a v jakém kontextu zmiňují respekt k žákům oficiální texty, jimiž se školy prezentují.

4.1.1 Svoboda pohybu v prostorách k tomu určených zaručena!

V oficiálních dokumentech „školy zcela základní“ není studijní autonomie, svoboda a odpovědnost žáka vůbec zmiňována, pokud nepočítáme ve školním řádu zakotvené právo žáka „na svobodu pohybu ve školních prostorách, jež jsou k tomu určeny“. Školní řád však uvádí právo žáka „aktivně ovlivňovat výuku“. Během výzkumu však nebylo pozorováno, že by žáci aktivně ovlivňovat výuku mohli, pokud tím nemáme na mysli fakt, že na hodinách aktivně spolupracují s učitelem a/nebo se spolužáky dle zadané práce odpovídají na otázky, plní úkoly, vypracovávají a prezentují projekty. Možnost výběru měli případně u domácích úkolů: vybrat si k vypracování jedno cvičení z několika zadaných.

Případy, kdy žáci mohli aktivně ovlivňovat výuku (např. vybrat si téma, obsah, strukturu hodiny či vyučovací metodu), byly pozorovány jen velmi zřídka, pouze při výjimečných příležitostech („vánoční“ hodiny, závěr školního roku apod.). Učitel je na „škole zcela základní“ kompetentní osobou, která rozhoduje, co a jak se žák bude učit. Přestože zpovídání učitelé v rozhovorech zdůrazňují, že je důležité, aby byli žáci (především vyšších tříd) k rozhodování o tom, co a jak se budou učit, zapojeni, fakticky o těchto věcech rozhodují učitelé sami. Rovněž hodnocení žakovských výsledků učení je na „školy zcela základní“ plně v kompetenci učitele.

Ve školním řádu má „škola zcela základní“ uvedeno, jak má žák povinnost se během vyučovacích hodin chovat: „Ve vyučovacích hodinách se žák chová klidně a ukázněně, sleduje výuku, aktivně se zapojuje do práce, spolupracuje podle pokynů učitele, záměrně nenarušuje vyučování. Chce-li promluvit, hlásí se a čeká, až bude vyzván. Svě místo opouští jen se svolením učitele.“ Učitelé povinnosti žáka zakotvené ve školním řádu vymáhají, snaží se udržovat pořádek a soustředěnou atmosféru direktivním a represivním vedením žáků. Pokud někdo během vyučování vyrušuje, uchylují se učitelé

k běžné školní pacifikaci žáků zvýšením hlasu, přesazováním těch, kteří se mezi sebou baví, či odebráním žákovské knížky s hrozbou výchovného opatření (poznámky).

4.1.2 Tolik svobody, kolik unesou

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

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

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

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

společně pedagogy a dětmi, který se jmenuje *Práva a povinnosti*⁴. Jejich vymáháním a nápravou stavu věcí se v případě porušení jednotlivcem z řad žáků domáhají především žáci. Přesně definovaná kritéria práce žáků snímají z pedagoga břímě být v pozici toho, kdo má moc, v pozici toho vyššího, silnějšího, „chytřejšího“, nadřízeného, který rozhoduje, co je správně. Děje se tak i v případě hodnocení: škola staví především na žákovském sebehodnocení.

4.2 Reciproční závislost

Následující text se zaměřuje na 1) konkrétní chování a přístup učitelů k žákům, které byly ve školách pozorovány, a 2) konkrétní komunikační praktiky, které mohou být z hlediska respektu projevovaného učiteli k žákům relevantní.

4.2.1 Seš první den ve škole nebo co?

Respekt ve smyslu úcty, kterou si lidé vzájemně prokazují, má reciproční povahu (O'Grady, 2015). Toto prokazování respektu jedincem vychází z očekávání, jak by chtěl být na oplátku respektován on sám. Respekt v tomto smyslu ve „škole zcela základní“ žákům prokazován není. Otázkou „Chováte se ke svým žákům tak, jak očekáváte, že by se oni měli chovat k vám, se stejnou úctou a respektem, který by oni měli mít k vám?“ se tu zdáli být učitelé značně zaskočení. V rozhovorech uváděli, že se necítí být se svými žáky na jedné úrovni. Podle jejich názoru by jim žáci měli projevovat respekt a úctu vždy, oni sami se ale stejným pravidlem být povinováni necítí, chování a přístup k žákům nemají jednotný (například stereotypní selekce dle genderu na „hodnější dívky“, k nimž jsou citlivější, a „drzejší kluky“, k nimž jsou hrubější).

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

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

Někteří učitelé vnímají určité skupiny žáků jinak než druhé na základě genderu, etnicity či socioekonomického statusu (Lavrijsen & Verschueren, 2020). Učitelka tu rozděluje žáky na ty slušné a hodné („hodná holčička“) na jedné

⁴ Práva a povinnosti *Školy skoro svobodné* obsahuje příloha č. 1.

straně, těm náleží z její strany úcta a dobré zacházení, a pak na ty nevychované, zlobivé, ke kterým se slušně chovat není třeba. Rozdělení těch, kdo jsou ve společenské hierarchii výš a níž, najdeme zde ve škole i ve vyžadovaném vykání dospělým osobám dětmi.

Ve „škole zcela základní“ jsem pozorovala situaci, kdy učitelka v rozhovoru odpovídala dítěti větami, které by s největší pravděpodobností od dítěte k ní byly naprosto nepřijatelné. Žák se přišel o přestávce zeptat, co si má doplnit a doučit se, protože delší dobu chyběl. Učitelka se rozzlobila a reagovala velmi dotčeně:

No to snad nemyslíš vážně, to si snad dokážeš zjistit sám od spolužáků, ne? A ty jsi doma nic nedělal? A přes sociální sítě, Facebook, WhatsApp, to sis nezjišťoval? Na nějaký blbosti, to jste propojený furt, to jste k tomu přisátý permanentně, posíláte si blbosti, ale zjistit si učivo – nic? A já ti teď mám ukazovat to? Jako kdy? Za chvíli zvoní, kdyby takhle za mnou chodil každé, to nejde prostě! Víš, kolik já učím žáků, kdyby takhle sem chodili – každé, kdo chybí – to fakt nemyslíš vážně, to si asi děláš srandu, ne?! Seš první den ve škole nebo co? Nebo jsi chyběl poprvé? (terénní poznámky, učitelka Romana, 40 let, 16. ledna 2019)

Asymetrický vztah mezi učitelem na jedné straně a žákem na straně druhé je tu učitelkou prohlubován, aspekt úcty coby komponentu respektu směrem k žákovi naprosto chybí. V rozhovoru, který následoval, mi na otázku, zda si dokáže představit rozhovor, ve kterém by dítě s ní jednalo tímto způsobem, odpovídá: „No tak to je asi blbost, ne? Copak já jsem nějaká jeho kamarádka, aby si moh dovolit mi něco takovýho říkat? To bych s ním teda vyběhla!“ (učitelka Romana, 40 let). Učitelka v tomto případě nebyla schopna vyjádřit žákovi svoji podporu a pomoc, a to dokonce ani v okamžiku, kdy o ni sám žádal. Očekávali bychom společně se žákem, že bude potěšena snahou žáka dohnat zameškanou látku, ale namísto toho učitelka deklaruje mocenský rozdíl a nerovnost vztahu mezi ní a žákem.

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

4.2.2 Je jasný, že musíme dohodnout plán!

Ve „škole skoro svobodné“ je rovnost vzájemných vztahů mezi všemi, kteří se ve škole pohybují, patrná a rozpoznatelná takřka na každém kroku, a to prostřednictvím několika indicií. Jedním z ukazatelů je vzájemné všeobecné tykání a oslovení se křestním jménem či přezdívkou. Jistě by tykání ve škole mohlo být znakem pouze formálním, který s pravým stavem věcí a skutečnou vzájemně prokazovanou rovností a respektem nemusí mít společného⁵. Ve „škole skoro svobodné“ jsem nepozorovala ani náznakem situaci vyvyšování dospělého nad dítě, nerovnou komunikaci z pozice moci či posilování osy nerovnosti na základě věku (srov. Jarkovská, 2009).

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

Jednat s dětmi v komunikaci jako s partnery, a nikoliv z pozice moci, to je princip, na kterém „škola skoro svobodná“ staví. Pozorovala jsem například situaci, kde se u šatních skříněk v přízemí budovy před začátkem vyučování setkala žačka a její matka s učitelkou. Žákyně delší dobu ve škole pro nemoc chyběla, a ještě před začátkem vyučování se přišla dohodnout se svou učitelkou na doplňování zameškaného učiva. Po vzájemném pozdravu učitelka říká (záznam celé situace z terénních poznámek, 19. května 2020): „Dobře že jste přišly obě, je jasný, že musíme dohodnout plán!“ Všechny tři stojí v hloučku v rohu u šatních skříněk. Učitelka objasňuje, co je potřeba v předmětech, které učí, dodělat, co žákyně zameškala, na co je třeba se zaměřit, co si přečíst. Navrhne časový plán postupného osvojení látky. Následuje poměrně dlouhá debata (17 minut), převážně mluví učitelka, ale žákyně dostává prostor vyjádřit se, a to hlavně, zda si myslí, že to zvládne. Učitelka se neustále ujišťuje: „Zvládneš to?“, „Šlo by to?“, „Co ty myslíš?“, „Půjde to?“ nebo „Co navrhuješ ty?“ Maminka pouze přikyvuje, do dialogu zasahuje minimálně jednoslovným přitakáním.

Učitelka se žákyně ptá na závěr: „Souhlasíš s tím?“ Žákyně: „Jojo!“ Matka se loučí, učitelka se žákyní spolu odcházejí, v debatě dále pokračují nejen po schodech do patra, ale i o po cestě dál – míří spolu do kuchyně. Učitelka si vaří kávu, dítě chroupe perníčky, učitelka před něj staví hrnek s čajem.

⁵ Viz např. vzájemné soudružské tykání v historii KSC.

Postup práce na doplnění toho, co žákyně zameškala, obě promyšlejší, debatují, co je a není reálné v daném časovém horizontu stihnout. V této fázi rozhovoru se repliky učitelky a žákyně pravidelně střídají, již nepřevažuje přímá řeč učitelky. Delší repliky má naopak chvílemi žákyně: vysvětluje, co byla schopna do školy dělat během nemoci, co má hotovo a co ne. Obě teď působí jako dvě kamarádky, které si přišly do kuchyňky ještě před vyučováním „poklábosit“. V rovnocenném partnerském dialogu učitelky a žákyně se v replikách učitelky objevují návrhy řešení, které jsou předkládány partnerce v rozhovoru (žačce) k posouzení a připomínkování. Pedagožka se stále utvrzuje, že dívka navrhovanému rozumí, a především, že s tím souhlasí.

Matka žákyně tu v procesu vzájemného vyjasňování optimální strategie vedoucí k efektivnímu doplnění zameškaného učiva nehraje podstatnou roli. Mohli bychom se domnívat, že přítomnost rodiče může být příčinou vzorového partnerského chování pedagožky k žákyni (byla jsem mnohokrát svědkem „zjemnění“ učitelova chování k žákovi v přítomnosti žakových rodičů ve „škole zcela základní“). Učitelčin partnerský přístup však přetrvává i po odchodu matky a v druhé části sledovaného rozhovoru nabývá na intenzitě: slovo si častěji bere žákyně, mluví o své práci na doplnění učiva doma. Z jejích slov i z neverbální komunikace vyplývá, že vnímá učitelku jako někoho, kdo je jí blízký a s kým má hodně společného. Totéž je patrné z projevu učitelky směrem k žákyni. Učitelka projevuje žačce respekt, naplňuje konkrétním obsahem všechny tři jeho složky: 1) reciprocitu: mluví s žákyní stejným způsobem, jako žákyně s ní; 2) autonomii: nechává ji rozhodovat jak, co a kdy má doplnit; i 3) odpovědnost: ptá se, zda odpovědnost žačka plně a dobrovolně přijímá.

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

Nám to prostě přijde tak jako přirozený. Jako naším společným záměrem je, aby oni [děti, žáci] prostě tu školu zvládli. To je jejich a mým záměrem. A některý děti prostě potřebují tý podpory jako víc, a jsou ale prostě určité i děti, kde seš jako v úzkym kontaktu i třeba s rodičema. A jako uděláš tak nějak skoro jako *cokoliv* [důrazně] pro to, aby to prostě zvládly, no.

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

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

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

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

5 Komparace a diskuze

Zkoumané školy přistupují k žákům z hlediska respektu značně rozdílně. Zatímco ve škole založené na principech svobodného vzdělávání je respekt ve všech jeho třech základních komponentech naplňován téměř vždy maximální možnou měrou, jen s jemnými korekcemi a zásahy v naprosto nutných případech (např. povinná část učiva, kterou si žáci nevybírají), v běžné základní škole je poskytovaná míra autonomie minimální, až nulová. Rozumíme-li pod pojmem kultura školy relativně stálý faktor, který „obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole“ (Pol et al., 2002, s. 49), pak kulturu „školy skoro svobodné“ bychom mohli označit jako kulturu žáky respektující. Rozumíme-li pod pojmem kultura školy relativně stálý faktor, který „obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole“ (Pol et al., 2002, s. 49), pak můžeme kulturu „školy skoro svobodné“ označit jako kulturu žáky respektující, kulturu „školy zcela základní“ jako kulturu žáky nerespektující.

Ve „škole skoro svobodné“ je žákům přiznávána a poskytována velmi vysoká míra autonomie, odpovědnosti za vlastní konání, s žáky je komunikováno na základě rovnocenného vztahu, jako rovný s rovným. Ve škole existuje participativní přístup při rozhodování o kodexu chování ve škole a třídě. Děti mohou do jisté míry svobodně volit a rozhodovat, co a jak se budou učit, zdali ve třídě se spolužáky, nebo, pokud nejsou schopny či ochotny respektovat pravidla, samostudiem. Podpora autonomie žáků učiteli hraje klíčovou roli ve vnímání učitelského respektu žáky. Poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí (O’Grady, 2015).

Práva, povinnosti a pravidla byla ve „škole skoro svobodné“ definována společně s dětmi, pedagogové se snaží, aby jim všichni rozuměli, a především aby všichni chápali jejich smysl. Pravidly je potřeba se řídit. Všichni vědí, co následuje, pokud se pravidla nedodržují: „všichni víme, proč sem chodíme, proč tady jsme“ (dívka, 9. třída). V případě nerespektování pravidel a kázeňských problémů pedagog vidí za problémem jako důvod potíže, se kterými se dítě potýká, nebere to jako útok na svoji osobu, neřeší problém např. na pedagogické radě (kde se odhlasuje důtka), ale nabízí dítěti pomoc. K případnému porušování slušného chování ve třídě se vyjadřují a ohrazují se proti němu především děti samotné – spolužáci.

Ve „škole zcela základní“ není názor žáka ve většině případů pro učitele relevantní, není ho v podstatě třeba brát v potaz. Jako by vychovávaný neměl žádná práva rozhodovat o tom, co bude ve škole (či dokonce na škole v přírodě) dělat. Autonomie, odpovědnost za vše je na straně pedagoga. Autoritu vyučujících je možno vymáhat, neboť se má za to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat (Jarkovská, 2009). Nerovnost vztahů, kontrola, disciplína ve třídě se zdají být ve „škole zcela základní“ nedílnou součástí pedagogických koncepcí většiny dotazovaných učitelů. Byť zde byly mezi učiteli shledány určité rozdíly, co se týká recipročního chování k žákům, ve většině případů byla pozorovaná komunikace učitel-žák založena na bázi moci, nikoliv vzájemné rovnosti.

Tento vztah učitel-žák je řízen a regulován přesně definovaným systémem hierarchických hodnot a zvyklostí (Chafi et al., 2016). Kontrola a řízení třídy obvykle spočívá ve vynucování pravidel slušného a uctivého chování žáků pomocí neslušného a neuctivého chování učitelů: zvyšováním hlasu, křikem, vyhrožováním, povyšováním se nad žáka, hrozbou výchovných opatření. Ústředním posláním učitelů je ve „škole zcela základní“ vynucování pořádku s cílem urychlit předání předem připraveného obsahu (Chafi et al., 2016). Dítě je pak někdo, kdo potřebuje – tu více či méně – neustálý dohled a kontrolu. Aby bylo zajištěno řízení a kontrola žádoucích výsledků, je potřeba konformity, a tedy ztráty autonomie (Deci & Ryan, 1985).

Výchovně vzdělávací proces je definován jako vztah mezi učitelem a žákem, pomocí něhož je třeba zajistit co nejpříznivější klima pro vzdělávání (O’Grady, 2015). V rámci tohoto vztahu by cílem učitele měla být snaha maximálně rozvíjet potenciál svých žáků. Schopnost učitele navázat efektivní vztahy se svými žáky je důležitá především pro porozumění žákům a pro zlepšení jejich chování ve třídě. Pokud však učitel jedná způsobem, který podrývá důstojnost či autonomii žáků, snižuje-li učitel jejich sebeúctu a nerespektuje jejich potřeby, pociťují žáci takové jednání učitele jako urážlivé a je pravděpodobné, že to u nich vyvolá nežádoucí protireakci. K tomuto jevu ve „škole zcela základní“ docházelo běžně.

Šeďová et al. (2012) uvádí, že podle toho, jak učitelé popisují svůj způsob vedení třídy, je možno je rozdělit na dvě skupiny: 1) styl těch, kteří „určují pravidla hry“ (Šeďová et al., 2012, s. 226) označuje jako autoritativní; 2) styl vedení třídy učitelem, který pravidla vytváří spolu se žáky, pak nazývá stylem liberálním. Ve „škole zcela základní“ jsem pozorovala situace, ve kterých učitelé vystupovali téměř výhradně direktivně. Liberální styl vedení se zde projevil v učitelově vedení jen v míře velmi nepatrné až okrajové.

Pravidla chování ve třídě, které si děti na začátku školního roku v rámci úvodních třídnických hodin samy stanovují, jako např. „neběháme po třídě“ či „nevyrušujeme v hodinách“, jsou fakticky odrazem školního řádu, který jsou děti povinny dodržovat. Učitelé v rozhovorech toto dokonce explicitně potvrzovali: i kdyby děti chtěly do vyučovacího plánu zasahovat, je pouze na učitelích samých, jestli navrhané přijmou, či nikoliv. Učitelé nenechávají děti spolurozhodovat, proto o demokratickém vedení a možnosti svobodné volby řeč být nemůže.

Pro „školu zcela základní“ rovněž platí, že 1) učitelé nadřazují potřebu ukázat třídu nad didaktické cíle (Šeďová et al., 2012), 2) že regulativní diskurz, jenž definuje ve škole pravidla sociálního řádu a vztahy mezi aktéry, je vždy dominantní, a 3) didaktický diskurz, jenž řeší, jakým způsobem bude předáváno vědění, je do něj vložen (Bernstein, 1996). To není nic neobvyklého, ve školách neustále dochází k situacím s vysokou mírou řízení a naopak nízkou mírou autonomie, která je dětem ponechávána (Patrick et al., 1993; srov. Foucault, 1975). Děti však mohou být zcela zapojeny do učebních úkolů pouze v kontextech, které podporují jejich autonomii (Patrick et al., 1993). Ve „škole zcela základní“ bylo opakovaně pozorováno, že v nastavení komunikačních pravidel a v kontrolních mechanismech, které učitelé používají, aby komunikačního postavení dosáhli, nejsou elementem, který by přispíval k budování respektujícího klimatu (srov. LaRusso et al. 2007; O'Grady, 2015).

Ve „škole skoro svobodné“ je dětem jasné, že ze strany dospělého nehrozí nebezpečí, je to „kámoš“ (z dialogu s chlapcem, 12 let), postavený z hlediska žákovy perspektivy v téměř každé situaci na jeho úroveň, se kterým si dítě tyká a oslovuje jej křestním jménem. Není nutné v jeho přítomnosti – teď v tomto okamžiku, protože tu je, vidí nás a slyší – změnit nebo poupravit slovní vyjadřování nebo chování. „Škola skoro svobodná“ v tomto ohledu nereprodukuje, ale eliminuje sociální nerovnosti na základě věku. Pedagogům připadá „přirozené“ věnovat se žákům maximálně možnou měrou, jde jim o to, aby každý žák dosáhl studijních úspěchů, aby děti školu „zvládly“.

⁶ Skinner a Belmont (1993) potvrzují význam vztahu mezi žákem a učitelem pro optimalizaci motivace žáků, zároveň zmiňují účinky motivace žáků na chování učitelů.

Za naprosto normální a přirozené je rovněž považováno, že pedagogové se o své svěřence zajímají i mimo oblast studijních povinností. Zainteresovanost učitele je pro prožitky dětí ve škole klíčová (Skinner & Belmont, 1993), protože poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí⁶. Zároveň chování učitelů vůči žákům, které podporuje pozitivní, tedy respektující klima, nastoluje ve škole zdravé normy chování (srov. La-Russo et al., 2007). Úloha učitele ve „škole skoro svobodné“ ideálně (srov. Glasser, 1998) přesahuje rámec činností a vztahů ve škole a zahrnuje zájem a péči o život a práci žáka v celé jeho šíři.

Závěr

Podobně jako v jiných zemích, i v českém prostředí se očekávání vztahovaná ke škole mění (Pol, 2007). Po roce 1989 se školy rychle staly místy se značně širokou autonomií a začalo se od nich očekávat, že budou schopny absorbovat proměny vnějších poměrů. Pokud školy mají připravit žáky a studenty na život a vychovat je jako zodpovědné, respektující a demokraticky smýšlející občany, kteří jsou spoluzodpovědní za společnost, již spoluutvářejí, pak je třeba nejen o demokracii a respektu učit, ale používat je přímo jako prostředek ve výuce.

Shodneme-li se na tom, že je nutno „posílit princip participace a autonomie žáků ve školách“ (Fryč et al., 2020) a že strategickým cílem vzdělávací politiky je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“ (tamtéž), pak je požadavek na respekt ve škole, na podporu autonomie, na možnost svobodného rozhodování a vzájemnou úctu zcela zásadní.

Na výzkumné otázky formulované v této studii, tedy jak se ve škole projevuje respekt k žákům, jak je respekt k žákům deklarován a zdali, příp. jak se projevuje podpora žákovské autonomie, odpovědnosti a reciprocity, dává výzkum odpověď, že mezi jednotlivými školami mohou být z tohoto hlediska propastné rozdíly.

Jsem si však vědoma, že výsledky studie jsou do jisté míry černobílé. Snažila jsem se prezentovat analogické jevy a situace v obou školách a popisovat ty, které nejlépe ilustrují zkoumaný jev. Odchylky od mocenského přístupu směrem k liberálnějšímu lze vysledovat v chování některých učitelů „školy zcela základní“, jde však o silně minoritní zastoupení: kultura mocenského přístupu k dětem je obecně sdílena. Ve „škole skoro svobodné“ nebyly naproti tomu žádné odchylky od respektujícího a liberálního přístupu směrem k dominantnímu zaznamenány.

Použitá kvalitativní analýza má svá omezení, neboť do ní může příliš promlouvat osoba výzkumníka a jeho preference. Přestože jsem se snažila problému vyhnout tak, aby výsledky studie nepředstavovaly „sbírku subjek-

tivních dojmů“ (Hendl, 2005, s. 52), mohl se tento jev ve výzkumu projevit. Dále nebylo možné nevšimnout si určitého vývoje v čase. Výzkumné šetření probíhalo více než pět let. Ve „škole zcela základní“ bylo možno za tu dobu pozorovat (byť velmi pozvolný) posun směrem k demokratičtějšímu nastavení a přístupu k žákům, zatímco ve „škole skoro svobodné“ jsem byla za dobu pětiletého pozorování svědkem opačného trendu: liberálnost přístupu slábla.

Poděkování

Děkuji Janě Strakové a recenzentům za cenné připomínky k předchozím verzím textu a korektorovi Dominiku Bártovi za významné podněty k vylepšení textu.

Literatura

- Bagnoli, C. (2007). Respect and membership in the moral community. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10, 113–128. <https://doi.org/10.1007/s10677-006-9053-3>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2010). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor and Francis.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1987). *Self-regulatory style questionnaire: A measure of external, introjected, identified, and intrinsic reasons for initiating behavior*. University of Rochester.
- Darwall, S. L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88(1), 36–49.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dillon, R. S. (2022). Respect. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect/>
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Carolinum.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fryč, J., Matusšková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťánková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. HarperCollins Publishers.
- Haydon, G. (1978). On being responsible. *The Philosophical Quarterly*, 28, 46–57.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Higgs, P., Hyde, M., Wiggins, R., & Blane, D. (2003). Researching quality of life in early old age: The importance of the sociological dimension. *Social Policy & Administration*, 37(3), 239–252. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00336>
- Hoban, C. F. (1977). Educational technology and human values. *AV Communication Review*, 25(3), 221–242.

- Chafi, M. E., Elkhouzai, E., & Ouchoud, J. (2016). Teacher excessive pedagogical authority in Moroccan primary classroom. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 134–146. <https://doi.org/10.12691/education-4-1-20>
- Chrastina, J., Kantor, J., Krahulcová, K., & Finková, D. (2015). Design mnohopřípadové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu. *e-Pedagogium*, 15(1), 7–20. <https://doi.org/10.5507/epd.2015.002>
- Jarkovská, L. (2009). Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností. *Orbis Scholae*, 3(1), 21–34. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.239>
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2007). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386–398. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Lavrijsen, J., & Verschuere, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Mertz, C., Eckloff, T., Johannsen, J., & Van Quaquebeke, N. (2015). Respected students equal better students: Investigating the links between respect and performance in schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 74–87. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p74>
- Middleton, D. (2004). Why we should care about respect. *Contemporary Politics*, 10(3/4), 227–241. <https://doi.org/10.1080/1356977042000316691>
- O'Grady, E. (2015). Establishing respectful educative relationships: A study of newly qualified teachers in Ireland. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930415>
- Opič, O. (2016). Interpersonal relations in school. (*IJCRSEE*) *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2), 9–21. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602009O>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., & Zounek, J. (2002). *Kultura školy jako předmět výzkumu*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, U7.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–226.
- Respect Research Group. (2010). *Education as a topic within respect research*. Universität Hamburg. <https://www.respectresearchgroup.org>
- Silva, M., & Ludwick, R. (2002). Ethics column: Ethical grounding for entry into practice: Respect, collaboration, and accountability. *Online Journal of Issues in Nursing*, 7(3), 1–2.
- Simon, B. (2007). Respect, equality, and power: A social psychological perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(3), 309–326. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0027-2>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Štrynclová, G. (2003). *Summerhill: model antiautoritativní výchovy*. Univerzita Pardubice.
- Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). Komunikační praktiky v rámci školy: uplatňování kultury uznání a respektu. *Studia paedagogica*, 16(1), 71–87.

Příloha č. 1

Práva a povinnosti „školy skoro svobodné“:

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

