

ANALÝZA FUNGOVÁNÍ ŽÁKOVSKÉ SAMOSPRÁVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jitka Vidláková

Abstrakt: Tématem příspěvku je participace žáků na životě školy. V rámci tohoto tématu se budeme zabývat žákovskou samosprávou, která představuje jednu z možných forem participace žáků. Studie analyzuje vznik a fungování žákovské samosprávy na vybrané základní škole s využitím upraveného Lagerweiova modelu fází změny. V textu předkládáme komplexní pohled na činnost žákovské samosprávy na vybrané základní škole, neboť konfrontujeme pohled ředitele školy, učitelů i žáků. Studie je orientována především na výzkumníky zabývajícími se tématem participace žáků, avšak svým zaměřením přináší podněty a inspiraci i dalším odborníkům a pro školní praxi.

Klíčová slova: participace žáků, fáze změny, základní škola, žákovská samospráva

ANALYSIS OF FUNCTIONING THE SCHOOL COUNCIL AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The topic of the contribution is pupil participation in school life. In this framework we will focus on student councils, which represent one of the possible forms of pupil participation. The study analyzes the foundation and the existence of a student council at a selected primary school using a modified Lagerwei's model of stages of change. In the text we present a comprehensive view on the functioning of student council, as we confront the data relating to its activities obtained from the headmaster, teachers and pupils. The study focuses primarily on researchers dealing with the issue of pupil participation but its focus also brings ideas and inspiration for other professionals and for school practice.

Key words: pupil participation, stages of change, primary school, student council

Úvodem

Při úvahách o rozhodovacích procesech ve škole, jejich podobě a účasti jednotlivých aktérů školního života na nich, se u nás v posledních letech s různou intenzitou diskutuje o participaci žáků a studentů. Jedná se o aktuální téma české i zahraniční pedagogiky, které je řešeno v kontextu měnících se společenských podmínek a s nimi souvisejících proměn současné školy, pojetí výuky a pozice žáka v těchto procesech.

V České republice je participace žáků a studentů spojována především s žákovskou samosprávou, tedy s určitou skupinou zástupců zvolených z řad žáků, kteří se podílejí na formálním rozhodování (Novotná, 2004). Na tuto formu participace žáků se naši odborníci, zatím však v poměrně málo početných výzkumných šetřeních, zaměřují také nejčastěji (Dvořák et al., 2010; Obst, Prášilová, 2001; Staněk, 2009). Žákovská samospráva dnes přitom představuje pouze jednu z možných forem participace žáků na životě školy. Podrobněji se teorii vztahující se k participaci žáků věnujeme na jiném místě (Vidláková, 2012).

O žákovských samosprávách se u nás v současnosti uvažuje zejména ve spojení s výchovou k demokracii a občanství (Kaplánek, Kočerová, 2011), zákonnými právy žáků (Bůžek, 1999; Hofbauer, 2003), problematikou kázně ve škole (Bendl, 2005), demokracií ve škole (Pol, Rabušicová, Novotný et al., 2006) aj. Z uvedených oblastí představuje posledně jmenované demokratické uspořádání a fungování školy klíčovou oblast, s níž je participace žáků spojována. Demokratické hodnoty a jejich naplňování v prostředí škol se dnes řadí k základním principům vzdělávací politiky všech evropských zemí. Myšlenka demokracie a její uplatňování v přístupu ke vzdělávání i její reálné naplňování v prostředí škol je rovněž součástí konceptů celoživotního učení (Brdek, Vychová, 2004).

Cílem tohoto textu je analyzovat vznik a fungování žákovské samosprávy na jedné z brněnských základních škol s využitím zjednodušeného Lagerweiova modelu fázi změny. Na základě empirických dat jsou identifikovány a následně diskutovány některé problémy, které se mohou objevit v souvislosti se vznikem a činností žákovských samospráv. Kromě toho studie nabízí netradiční pohled na tyto žákovské orgány, neboť v současnosti se v české pedagogice setkáváme spíše s prezentacemi tzv. příkladů dobré praxe z činnosti fungujících žákovských samospráv a s návody, jak založit a organizovat činnost žákovských samospráv¹, než s analýzami nefunkčních a zaniklých samospráv. I přesto, že prezentovaná data se vztahují k činnosti žákovské samosprávy fungující před pěti lety, může být studie i dnes inspirativní nejen pro výzkumníky, ale také pro školní praxi. Problémy zde diskutované jsou totiž stále aktuálními.

První část textu stručně přibližuje pojetí žákovských samospráv v českém školském zákoně a fáze změny. Jádrem příspěvku představuje prezentace empirických dat a jejich následná diskuze s oporou o české i zahraniční zdroje.

¹Například na metodickém portálu <http://www.rvp.cz>.

1 Podmínky vzniku a fungování žákovských samospráv v České republice

Rozhodnutí o zřízení či nezřízení žákovské samosprávy ve škole je v České republice zcela ponecháno na jednotlivých školách. Totéž se týká i její případné organizační podoby a samotného fungování, které se na jednotlivých školách může velmi lišit. Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon se o žákovské samosprávě zmiňuje v části věnované právům žáků (§ 21) kde uvádí, že žáci mají 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 je povinen se stanovisky a vyjádřeními těchto orgánů zabývat, a dále právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje.

Souhrnně můžeme říci, že žákovská samospráva se může podílet na řešení celé řady záležitostí školního života, přičemž ze zákona je povinností ředitele školy věnovat vyjádřením žáků pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje. Způsob, jakým by měl ředitel na podněty žáků reagovat, není zákonem stanoven. Žákovská samospráva může vzniknout z podnětu žáků i dospělých ve škole, přičemž pravidla pro její organizaci, obsah a způsob činnosti si určují školy samy. Situace v jednotlivých školách může být proto různá, pokud jde o existenci či neexistenci žákovské samosprávy, její formu, náplň činnosti, zpětnou vazbu od vedení školy a učitelů, mírou zapojení žáků apod.

V případě základních škol lze předpokládat, že vznik žákovských samospráv se uskutečňuje častěji z podnětu dospělých ve škole, kteří také určují rámec jejího fungování. Ať už žákovská samospráva vznikne z podnětu dospělých nebo žáků, mělo by se jednat o iniciativu promyšlenou a řízenou.

2 Řízení změn ve škole

Pojem řízení změny přešel do školského prostředí z ekonomické sféry. Můžeme říci, že má-li jakákoli organizace, tedy i škola, fungovat a být úspěšná, musí neustále a co nejučinněji reagovat na stále se měnící požadavky na ni kladené. Změna se tak stává jedním z atributů řízení a její úspěch zvyšuje pravděpodobnost, že organizace bude úspěšná (Bacík, Kalous, Svoboda, 1995). Obecně představuje změna pojem, který může mít význam pozitivní i negativní, neboť jí můžeme mnohé získat, ale také ztratit.

Klíčovými nositeli změn ve škole jsou lidé, a to nejen učitelé a ředitelé škol, ale měli by jimi být i ostatní zainteresovaní sociální partneři škol.

Podle Dziergowské (2000 in Eger, 2006) by hlavním cílem změn v oblasti vzdělávacího procesu mělo být dosahování lepších výsledků ve výchově a vzdělávání.

V současnosti existuje celá řada doporučených postupů pro zavádění změn, které lze modifikovat na konkrétní situace dané organizace. Ke známým modelům se řadí např. Lewinův a Beerův model (Armstrong, 2007). Pro účely této studie jsme převzali model využitý Polem a Rabušicovou (1999) pro hodnocení změn v českém školství v 90. letech 20. století. Jejich model vychází z Lagerweiova (1991 in Pol, Rabušicová, 1999) členění fází změny, přičemž autoři využili dále cyklu změny (diagnostikování, plánování, realizace, evaluace) tak, jak o něm píše např. Hopkins et al. (1994 in Pol, Rabušicová, 1999) a Lunenberg (1998 in Pol, Rabušicová, 1999). Výsledný model tvoří pět fází:

1. diagnostikování situace, analýza potřeb;
2. přijetí myšlenky specifické, konkrétní změny (adopce změny);
3. implementační fáze realizace změny;
4. inkorporační fáze realizace změny;
5. evaluace (průběžná i závěrečná).

Uvedený zjednodušený model je využit při prezentaci empirických dat, která nám umožní nahlédnout na vznik žákovské samosprávy na jedné z brněnských základních škol z pohledu řízení změny.

3 Metodologie výzkumného šetření

Data využitá v této studii byla získána v rámci disertačního projektu autorky realizovaného v letech 2006–2011 na základní škole situované v menší městské lokalitě ve městě Brně. Na zvolené základní škole byla ve školním roce 2004/2005 založena žákovská samospráva, která však v průběhu školního roku 2006/2007 zanikla. Žákovská samospráva zanikla těsně před počátkem sběru dat na této škole, proto bylo možné očekávat získání informací týkajících se nejen vzniku a fungování tohoto žákovského orgánu, ale také reflexi jeho zániku respondenty.

Studie prezentuje data z polostrukturovaných rozhovorů s ředitelem školy, 5 učiteli a 12 žáky devátých tříd vztahující se k činnosti žákovské samosprávy na jejich škole. Délka rozhovoru s jednotlivými respondenty se pohybovala v rozmezí od 30 do 90 minut, přičemž někteří respondenti byli dotazováni opakovaně. Rozhovory byly zaznamenány s vědomím respondentů na diktafon, následně přepsány a analyzovány s využitím techniky otevřeného kódování dle Strausse a Corbinové (1999). Informace získané prostřednictvím

polostrukturowaných rozhovorů s respondenty byly dále ověřovány a doplňovány na základě výsledků dotazníkového šetření mezi učiteli. Z celkového počtu 24 učitelů působících v době realizace dotazníkového šetření na škole (červen 2008) obdrželo dotazník 19 učitelů. Dotazník vyplnilo celkem 12 učitelů.

Všechna zmíněná data vztahující se ke vzniku a existenci žákovské samosprávy jsou v dalším textu analyzována s využitím výše popsaného Lagerweiova upraveného modelu.

4 Výsledky analýzy

Žákovská samospráva na zvolené základní škole fungovala s různou mírou intenzity své činnosti pod názvem Kolegium žáků. V průběhu výzkumného šetření se ukázalo, že iniciátorem vzniku žákovské samosprávy a současně i jejím hlavním aktérem mezi dospělými ve škole byl sám ředitel školy. Ten byl schopen její vznik a fungování také nejvíce popsat. Jeho pohled je v textu konfrontován s pohledem zástupců žáků dvou devátých tříd, kteří se schůzek samosprávy přímo zúčastňovali², ostatních dotazovaných žáků a učitelů.

4.1 Diagnostikování situace, analýza potřeb

Vznik žákovské samosprávy se na vybrané základní škole uskutečnil přímo z iniciativy ředitele školy. Impulsem, který stál na začátku této ředitelovy iniciativy, byla inspirace z vnějšku, konkrétně účast ředitele na některých kurzech zaměřených na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zde se hovořilo o žákovských samosprávách jako o vhodném prostředku pro zapojení žáků do záležitostí života školy. Na ředitele zapůsobily zejména příklady dobré praxe z jiných škol, sdělované zúčastněnými řediteli.

No při tom vzniku [žákovské samosprávy, dále jen ŽS] jsem se inspiroval na takovým tom dalším vzdělávání nebo jak jsou ty semináře. Tak tam se o tom hovořilo a někteří ti ředitelé říkali, že to mají, že s těmi žáky spolupracují, tak se vlastně rozjelo i tady. (ředitel)

Rozhodnutí o zřízení žákovské samosprávy se uskutečnilo bez konkrétního tlaku zvenčí – školy nemají povinnost zakládat tyto orgány. Podíváme-li se na motivy vycházející zevnitř školy, popsal ředitel své uvažování takto:

Člověk chodí kolem věcí tak dlouho, až prostě si na ně zvykne, a pak už mu vůbec nepřijdou jinak, a prostě tak nějak to vnímá, a že to tak prostě je, má to tak být a bude to. Kdežto kdokoli jinej, novej přijde, vidí to jinými očima, vidí to jinak, ti žáci to taky vidí jinak, a jako pro nás je důležitý, aby oni nám sdělovali tyto informace. (ředitel)

²Z žáků se schůzek zúčastňovali Linda a Zdeněk z 9. A, Jana a David z 9. B.

Dalším motivem pro zavedení samosprávy byla pro ředitele snaha získat podněty a náměty pro rozvoj školy přímo od těch, pro které je škola určena – od žáků. Projevil se zde zejména zájem ředitele školy získávat náměty přímo od žáků, nikoli zprostředkovaně od učitelů či při náhodných setkáních s žáky na chodbách a při suplovaných hodinách. Ředitel komunikací s žáky chtěl současně získat potvrzení svých domněnek o chodu školy.

... Taky jsem se chtěl dozvědět, jak ty děcka vidí ty věci, který tady po škole kolujou. Já sám na ně mám svůj pohled, jo, mám nějaký domněnky, jak to funguje nebo nefunguje, tak jsem si to chtěl tak nějak i potvrdit. (ředitel)

O tehdejšímu zájmu ředitele o názory a participaci žáků na životě školy se pozitivně vyjadřovali i dotazovaní učitelé, mezi nimi i učitelka Dana:

Pokud jde o ty děcka, tak ředitel se tehdy dost zajímal o ty názory těch žáků a snažil se jim vycházet vstříc, takže si myslím, že to byl opravdu jeden z důvodů, proč chtěl pro ně tu samosprávu. (učitelka Dana)

Co se týká zájmů a potřeb žáků a učitelů s ohledem na zamýšlenou změnu – vznik žakovské samosprávy – ředitel je žádnými prostředky záměrně nezjišťoval. Při diagnostikování tehdejší situace a potřeb školy vycházel ředitel především z vlastních úvah o významu zavedení žakovské samosprávy v kontextu rozvoje školy, což potvrdily i výpovědi učitelů a žáků. Učitelé byli se záměrem ředitele zřídit žakovský orgán seznámeni na pedagogické radě, přičemž otázka, zda samosprávu vůbec zřízovat, či nezřízovat, řešena podle učitelů nebyla:

Jakože od děcek to nevzniklo [ŽS] nebo od nás. No, on [ředitel] byl rozhodnutý, že to tady zkusíme, a v podstatě o tom, jestli to bude, nebo ne jsme nijak na té pedagogické radě neřešili. Řešilo se to, jestli to bude Parlament, nebo to Kolegium, a že se rozhodlo nějak pro to Kolegium a jak zhruba to bude fungovat. (učitelka Alena)

Pokud jde o vlastní podobu a fungování samosprávy, ředitel uvedl, že uvažoval takto: „... pokud má mít Kolegium smysl, je potřeba mít tam určitou pravidelnost a systém.“ Je tedy patrné, že ředitel si byl vědom toho, že změna by neměla být zavedena nahodile a bez rozmyslu, ale že by měla vycházet z předem stanovených principů. V rozporu s tímto konstatováním byla však jeho představa nějaké „neoficiální struktury“ a „neformálního průběhu“ schůzek samosprávy (ředitel). Neformálnost a motivaci žáků k účasti v samosprávě chtěl ředitel od počátku podpořit právě neúčastí učitelů na těchto setkáních a dále příslibem, že veškeré záležitosti žáků budou řešeny anonymně a citlivě. Konkrétní představy o fungování zpočátku neměl, pouze počítal s účastí dvou zástupců ze tříd druhého stupně.

Poměrně jasnou představu měl ředitel o roli žáků v celém procesu, od nichž očekával vlastní iniciativu a aktivitu. Aktivita měla dle očekávání ředitele

vycházet od žáků bez dalšího tlaku, ať už z jeho podnětu nebo od učitelů. Ředitel k tomu uvedl:

Snažíme se jako po všech stránkách tu aktivitu tahat z těch žáků, aby sami oni chodili a byli těmi, kteří si to budou nějakým způsobem organizovat. A pokud oni se nějakým způsobem nedomluví, říkal jsem si, že já to nebudu, jo, lámat přes koleno a za každou cenu vyhlašovat schůzky. Ne, říkal jsem si, že to musí oni jako mít ten zájem se sejít, jo. (ředitel)

Tato představa ředitele školy byla v rozporu s výše citovanými úvahami o existenci systému a organizačního řádu, který měl být současně závislý na zájmu žáků setkávat se a řešit otázky školního života, nikoli tedy stabilní.

Obsahem schůzek měla být podle ředitele obecně diskuze na téma „škola“ (ředitel). Konkrétně měl představu, že se zde bude hovořit o:

... námětech, podnětech žáků k další činnosti, zvelebování prostředí a vůbec. Samozřejmě i jejich reakce na styl výuky, vyučování, jo, vůbec celkový chod školy po všech stránkách. (ředitel)

Výsledkem schůzek měla být na jedné straně informovanost ředitele o námětech a názorech žáků a na straně druhé řešení záležitostí žáků (a participace žáků na nich), které by se k řediteli v mnohých případech pravděpodobně vůbec nedostaly.

V implementační fázi realizace změny je však patrné, že reálné fungování žákovské samosprávy bylo nakonec odlišné.

4.2 *Přijetí myšlenky specifické, konkrétní změny (adopce změny)*

Absence širší diskuze ředitele s učiteli o vzniku a fungování žákovské samosprávy měla vliv na přijetí myšlenky vzniku samosprávy u učitelů a také na jejich iniciativu při jejím vzniku.

Mně přijde, že to [vznik ŽS] každý vnímal jako formalitu. Ve smyslu, když to někde funguje, tak to můžeme zkusit u nás, ale že by se někdo ujal toho, byl by nějak aktivní, aby děckám vysvětloval, co je to Kolegium, proč to je, to si myslím, že jestli byli tři čtyři učitelé na škole, kteří to udělali tak. (učitelka Gita)

Žáci druhého stupně (6.–9. třída) byli s možností účastnit se schůzek žákovské samosprávy seznámeni třídními učiteli, kteří měli své třídy informovat, zjistit zájem žáků o existenci samosprávy a účast v ní a případně napomoci při výběru dvou zástupců ze třídy. V rozhovorech s žáky se ukázalo, že bez iniciace dospělých by žáci o založení žákovské samosprávy neuvažovali:

No s tím založením [ŽS] přišla za náma třídní, že se na tom domluvili na pedagogické radě. ... Nevím, jestli by nás to napadlo, nikdy jsme nic takového neřešili. Myslím, že kdyby tady byl nějaký nápad nebo podnět, že by to tady

mohlo být, tak by se asi dost lidí spojilo. Sami, to teda fakt nevím, jestli by nás to napadlo. (Mirka, 9. B)

No třídní se nás ptala, jestli bysme o to jakože měli zájem [chodit na schůzky ŽS]. Tak jsme řekli, že jo, že to zkusíme a uvidíme. Vybrali se dva lidi, kteří tam chodili, a bylo to. Co vím, tak v ostatních třídách to proběhlo nějak tak podobně. My jsme s tím souhlasili, že je to dobrej nápad. Že si můžeme prosadit něco svýho. Docela jsme byli i rádi. (Eva, 9. A)

Ve výpovědích učitelů a žáků týkajících se důvodů, proč z jejich pohledu žákovská samospráva vůbec vznikla, vypovídali žáci i učitelé podobně. Důvod viděli zejména v prohloubení komunikace mezi žáky a ředitelem školy, řešení záležitostí žáků a jejich zapojení do chodu školy. Výchozí motiv tedy popisovali žáci i učitelé ve shodě s ředitelem školy. Výjimku ze získaných výpovědí představuje komentář učitelky Gity:

No ono se o tom [o vzniku ŽS] mluvilo tak, že prostě aby se nezkrslily ty informace od žáků, aby se to dostalo přímo k tomu řediteli, tak se budou společně scházet a řešit to nějak. Já ale nevím, spíš si myslím, jestli to nebylo to, že by se chtěl [ředitel] dozvědět něco jakože na učitele než konkrétní problémy těch děcek. (učitelka Gita)

Tento názor se následně objevil také u dvou učitelů v rámci dotazníkového šetření.

4.3 *Implementační fáze realizace změny*

Za funkční období ředitele školy (v době založení samosprávy byl ředitelem dané školy 7. rok) se jednalo o první pokus založit žákovský zastupitelský orgán. Ředitel, učitelé a žáci této školy neměli s něčím podobným na dané škole zkušenost.

Zpočátku byl dodržován týdenní nebo čtrnáctidenní cyklus schůzek, na nichž se dle své původní vize ředitel scházel společně se dvěma zástupci tříd druhého stupně. Tato pravidelnost trvala přibližně půl roku, kdy tento systém začal být postupně narušován na jedné straně dalšími povinnostmi ředitele a na straně druhé podle výpovědi ředitele „neschopností žáků samostatně se zaktivizovat a organizovat schůzky“ (ředitel). Úplné začátky hodnotil ředitel podobně jako žáci:

Zpočátku se třeba trochu báli, ale potom to jako se už tak neostýchali a ty problémy, co je tížily, tak prostě řekli normálně na rovinu, ale věděli, že o tom, že já to opravdu nebudu říkat nikam dál, že si to necháme sami pro sebe a postupně to budeme řešit. ... Na začátku jsme se vlastně učili i té diskuzi. Aby si neskákali do řeči, aby se nepřekřikovali, jo, aby to opravdu mělo nějakou hlavu patu a smysl a nějaký ty zásady vedení dialogu. (ředitel)

No tak na začátku se všichni spíš báli, že si nebyli jistí, co můžou a nemůžou tomu řediteli říct, aby z toho třeba nebyl nějaký problém, ale to bylo tak dvakrát, co jsme se sešli, a pak už se to jaksi rozjelo, někdy až moc, že najednou mluvili všichni. (David, 9. B)

Z rozhovorů s ředitelem i žáky vyplynulo, že kromě jisté počáteční pravidelnosti schůzek nebyla stanovena v podstatě žádná organizační struktura žákovské samosprávy s ohledem na konání, vlastní průběh i výsledky schůzek. V praxi tedy zvítězily představy ředitele školy směřující k neformální struktuře a průběhu schůzek:

Fungovalo to tak, že jsme to plánovali nějak tak aktuálně, že bychom se sešli a třeba když jsem něco měl, tak jsem řekl, že tenhle tejden se nesejdem. Neměli jsme fixní den. Na začátku jsem to vyhlašoval a pak jsem to spíš nechával i na zájmu těch žáků. Že jsme se třeba potkali na chodbě, řekli jsme si, že se sejdem tehdy a tehdy. A taky jsem čekal, že sami přijdou a řeknou, že se sejdem, že jsem je do toho nechtěl nutit. (ředitel)

Nebyl vybraný nějaký den v týdnu, že bysme se nějak pravidelně scházeli. Spíš to bylo náhodně, podle toho, jak měl ředitel čas. Vždycky když měl čas, tak to vzkázal po učitelce, paní učitelka nám to řekla a pak jsme tam měli dojít. Pak to později nechával na nás, ale to moc podle mě nefungovalo, když to nebylo daný, to že se sejdem. (Jana, 9. B)

Podle původních úvah ředitele o fungování samosprávy mělo těžiště činnosti samosprávy spočívat na iniciativě a aktivitě samotných žáků. Jak bude dále popsáno, právě spoléhání ředitele na samostatnou aktivitu žáků, která nebyla nijak významně podporována, bylo jedním z faktorů narušujícím později pravidelnost schůzek.

4.4 Inkorporační fáze realizace změny

Na následujících řádcích popíšeme včlenění žákovské samosprávy do života vybrané základní školy, které probíhalo z pohledu jednotlivých skupin respondentů odlišně a s odlišnými reálnými výsledky. V rozhovorech se ukázalo, že v průběhu schůzek ředitel nejprve naslouchal podnětům žáků a jednotlivá témata s žáky následně konzultoval, případně jim sděloval své náměty. V tomto smyslu ředitel vytvářel velký prostor pro komunikační iniciativy žáků, které nebyly nijak tematicky svazovány. Samotný průběh schůzek se řídil ředitelem původně zamýšlenými neformálními pravidly, která, jak se ukázalo, na jedné straně poskytovala žákům volnost v jejich vyjádřeních, ale současně způsobovala mlčení některých, zejména mladších, žáků.

Jako že by v tom byl nějaký systém... nebyl. Přišli jsme, no a já jsem se zeptal, kdo jako co máte, co byste mi chtěli sdělit nebo o čem budeme hovořit a ten

kdo začal, začal. Jo, že by začaly šestky nebo sedmičky, osmičky, devítky, v tom nějaký systém nebyl. Prostě taková více méně volná, nevázaná diskuze na téma škola. Oni věděli, proč se scházíme, že mě zajímají ty jejich podněty, tak jsem je nechal mluvit, ať sami mluví o tom, co je tíží, nebo jaké mají náměty. Nijak jsem ty témata neurčoval. (ředitel)

Já bych řekla, že v tom nebyl žádný systém, byli jsme tam všichni dohromady, a kdo z děček prostě začal mluvit, tak mluvil. My jsme tam teda většinou na tom začátku spíš seděli a koukali, protože jsme byli tehdy v sedmičce a z těch deváťáků jsme měli ještě respekt, nechtěli jsme jim do toho skákat, když mluvili. Tak jsme tam tak seděli, a vlastně komunikovali většinou ti deváťáci nebo osmáci s ředitelem a takhle. (Linda, 9. B)

Ředitel dále prakticky nestanovil žádný mechanismus, jakým by se výsledky schůzek dostávaly dále k učitelům. Zda se žákovské podněty dostanou k učitelům a v jaké míře, bylo od počátku ponecháno zcela na rozhodnutí ředitele. Toto zjištění se potvrdilo i ve výpovědích učitelů.

No když jsem měl pocit, že by o něčem měli vědět [učitelé], tak jsem jim to řekl třeba na pedagogické radě nebo individuálně nebo jsem jim tak nějak napověděl. A pokud jde o ty žáky, říkal jsem jim: nějaký základní informace těm žákům předejte, ale ne to, co jsme se tady bavili o těch důvěrných věcech. Takže kolik jim toho řekli, to už jsem nechával na nich. (ředitel)

Nikdy jsme nijak nerozebírali to, že by ředitel na některé z porad řekl, že: sešel jsem se s děčkama, bylo to Kolegium, řešili jsme to, to a to, tak co vy mně k tomu chcete říct? Možná mu křivdím, ale fakt si na tohle nevzpomínám, že spíš se člověk dozvídal ty informace útržkovitě... (učitelka Alena)

K třídním učitelům se některá probíraná témata dostávala prostřednictvím žáků, kteří nechtěli jednat „za zády“ svých učitelů. V tomto smyslu ředitelem zamýšlená anonymita obsahu sdělení nebyla reálně naplňována.

Třídní učitelka, když nám o tom říkala [o vzniku ŽS], tak řekla, že to bude jen mezi námi a ředitelem. My jsme ji ale o tom stejně informovali, aby na ni pak ředitel něco nevybalil jen tak z fleku a ona nevěděla. (Jana, 9. B)

Podobně neexistoval přehled o tom, co se z obsahu schůzek dostane k ostatním žákům tříd, kteří se schůzek samosprávy neúčastnili.

No, bylo to tak, že akorát ten, kdo se o to zajímal, tak se jich [žáků účastnících se schůzek ŽS] prostě zeptal, jinak ono se to tak neřešilo, že by si oni třeba stoupli před třídu a něco nám řekli. Takže spousta lidí ani nevěděla, že se třeba něco konalo a co se tam řešilo. (Mirka, 9. B)

Tyto výpovědi potvrdili i žáci, kteří se schůzek účastnili:

Oni [žáci neúčastníci se ŽS] většinou přišli, kdo se zajímal, co tam bylo, co jsme tam dělali, tak za nama přišel, tak jsme jim to řekli, jinak jsme se o tom už pak

moc nebavili o přestávce, protože to jsme byli s kamarádama a nechtěli jsme řešit školní věci. (Zdeněk, 9. A)

Stejný (ne)system se ukázal být i u příprav zástupců třídy na schůzky žákovské samosprávy. Výběr bodů pro jednání samosprávy závisel převážně na rozhodnutí a iniciativě zvolených zástupců. Ti podněty od žáků nijak systematicky neshromažďovali, ale získávali je převážně z odposlechu o přestávkách.

Oni to vždycky třeba odposlouchali z přestávek, co si holky stěžují, že jsme třeba kecali o zbytečnostech, třeba kdo kam jde, a najednou jsme přešli na to chování ve třídě, na ty problémy, a oni to tak odposlouchali a řekli to na tý schůzce. (Karin, 9. B)

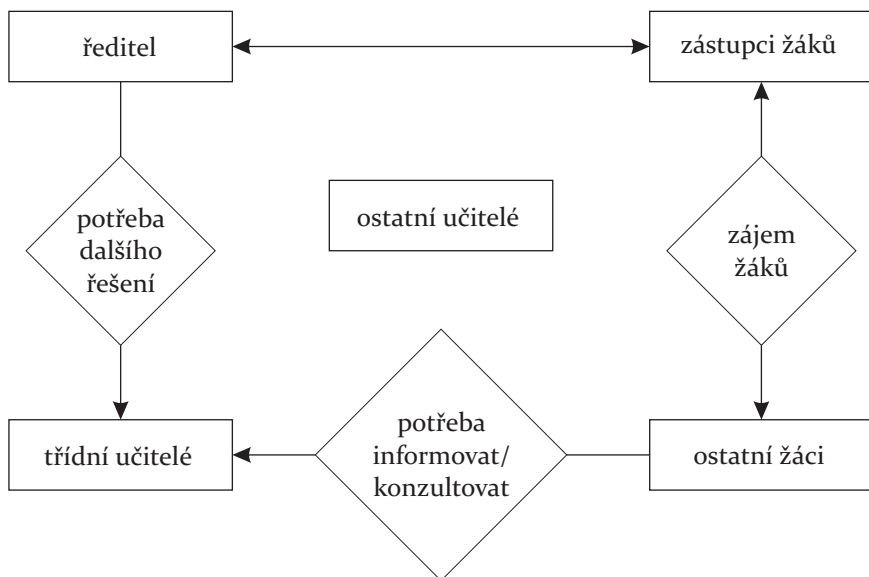
Při konfrontaci popsaných výsledků, získaných prostřednictvím rozhovorů s výsledky dotazníkového šetření, se objevily shodné výsledky týkající se vlastního fungování samosprávy. V nich se potvrdilo, že učitelé do činnosti žákovské samosprávy nebyli nijak zapojeni a měli minimální povědomost o průběhu a výsledcích schůzek. Například na otázku v dotazníku týkající se frekvence schůzek odpověděli z 11 učitelů působících v době existence samosprávy na škole jen 2 konkrétně (uvedli frekvenci schůzek ikrát za měsíc, což ani tak neodpovídalo realitě), ostatní zakroužkovali odpověď „nevím“. Podobně tomu bylo i v případě povědomí učitelů o obsahu schůzek, kde kromě 2 učitelů, kteří zmínili řešení návrhu diskotéky a problémů školní jídelny, odpověděli ostatní dotázaní učitelé „nevím“. Na otázku „Vzpomenete si na nějaké konkrétní výsledky schůzek kolegia?“ odpovědělo dokonce z 11 učitelů 9 „nevím“ a 2 „nepamatuji si“.

Popsaná zjištění týkající se informačního toku spojeného s činností samosprávy lze schematicky zobrazit podle obr. 1.

Pokud srovnáme reálné fungování vzniklé žákovské samosprávy s původní vizí ředitele školy, docházíme k závěru, že před existencí určitého systému a řádu ředitel upřednostnil neformální organizační strukturu bez jasných pravidel pro všechny zúčastněné i ostatní žáky a učitele. Důvodem tohoto postupu byla snaha ředitele „dostat tu aktivitu od těch žáků a přitom je k tomu nijak nenutit“ (ředitel). Zachována zůstala myšlenka anonymity prodáváných skutečností, která však v praxi nefungovala zcela a způsobovala spíše nepřehlednost v informovanosti ostatních žáků a učitelů o průběhu a výsledcích schůzek.

4.4.1 *Témata řešená na schůzkách žákovské samosprávy*

Obsah probíraných témat byl přímo závislý na iniciativě a obsahu sdělení přítomných žáků. Následující přehled vychází z rozhovorů s ředitelem, zá-



Obrázek 1. Tok informací vztahující se k organizaci žákovské samosprávy
zdroj: Vlastní data

stupu žáků a soukromých zápisů ředitele ze schůzek žákovské samosprávy. Zápisy učiněné zapisovatelem zvoleným z řad žáků nebyly v době výzkumného šetření dostupné, neboť nebyly žáky archivovány. Ostatní účastníci výzkumu (dotazovaní učitelé a žáci, kteří nebyli přímo účastni schůzek samosprávy) neposkytli k obsahu probíraných témat žádné nové informace.

Ve výsledcích se celkově ukazuje široký záběr diskuzí, které zasahovaly oblast sociálního dění, oblast pedagogickou i oblast fyzického vzhledu, materiálního vybavení a provozních záležitostí. Posledně jmenovaná oblast byla z iniciativy žáků řešena nejvíce.

1. Sociální dění a (ne)kázeň

Do této kategorie jsou zařazeny náměty žáků směřující k podpoře sociálního dění, s nímž úzce souvisí i (ne)kázeň. V zápiscích ředitele se objevily konkrétní náměty, jako jsou: uspořádání diskotéky; promítání filmů a možnost jejich výběru žáky; návrhy na uspořádání školních akcí; výletů; exkurzí; návštěvy kina; divadel aj. (zápisy ředitele). Součástí ředitelových zápisů byla i petice žáků za znovuoživení hudby ve školním rozhlasu v době přestávek.

Výpovědi žáků se shodovaly s poznámkami ředitele školy. Žáci navíc kromě uvedených návrhů zmiňovali pouze řešení problémů v podobě krádeží a nekázně ve škole.

2. Učitelé a jejich výuka

Podle výpovědi ředitele patřilo téma „učitelé a jejich výuka“ na schůzkách samosprávy k frekventovaným.

Dost často jsme tam taky neformálně řešili některé učitele, jo, že paní učitelka to a paní učitelky tamto, že taky někdy říkali podněty, třeba i o kterých jsem věděl, nebo člověk to tak nějak vnímá. (ředitel)

Zápisky ředitele obsahovaly bližší komentáře a dotazy žáků týkající se konkrétních učitelů a jejich výuky, např. stížnosti na nadávky, jimiž učitelka oslovovala žáky; neschopnost učitelky vysvětlit látku a udržet kázeň v hodině; porušování pravidel školního řádu učitelkou tělocviku, která odcházela z tělocvičny v průběhu vyučovacích hodin; nespravedlivé a přísné hodnocení novou učitelkou; požadavek více praktických činností na počítačích v hodinách informatiky namísto zápisu do sešitů aj. (zápisy ředitele).

Výpovědi žáků se shodovaly s ředitelovými, avšak lišily se v náhledu na význam probíraných bodů. Zatímco ředitel diskuzi vnímal jako podnětnou, stejně jako celkový obsah vyjádření žáků, dotazovaní žáci hodnotili diskuze na téma učitelé a výuka jako „o ničem“ (Linda, 9. A), „protože takový ty hlavní věci se tam prostě neřešily“ (David, 9. B). Na otázku, co žáci považovali za podstatné jako věc k řešení na schůzkách samosprávy, odpovídali podobně.

Já myslím, že podstatný je to, jak ti učitelé se k nám chovají, jak nás berou, jak k nám přistupují, že by se to jako mohlo nějak zlepšit. A taky ty nudný hodiny, že by se s tím mělo něco dělat. (Jana, 9. B)

Žáci vypovídali, že sami příliš neiniciovali otevřenou diskuzi na téma učitelé a výuka, a to zejména z důvodu obav z případných následků, které by mohly nějakým způsobem zasáhnout jejich osobu, celou třídu nebo daného učitele. K neochotě žáků mluvit s ředitelem o výukovém procesu přispíval i jejich pocit, že se stejně nic nezmění. Na otázku, zda ředitel v průběhu schůzek sám vyvíjel iniciativu, aby s žáky konzultoval jejich pohled na výuku, odpovídali žáci, že ano, avšak jejich odpovědi řediteli neodrážely jejich skutečný pohled na ni.

Tak většinou jsme mluvili my, že jsme si stěžovali na nějaký učitele, ale někdy se nás ptal i ředitel na učitele a výuku, jestli jsme jako spokojení nebo tak. Většinou jsme říkali, že jo, protože jsme nechtěli, aby z toho měli ti učitelé nebo my nějaký problémy. No a taky jsme se tak nějak báli to rozebírat, přece jen je to ředitel, že. (Zdeněk, 9. A)

Zde se nabízí k úvaze otázka, zda ředitel, jako nejvyšší autorita ve škole, je vhodnou osobou pro přímé naslouchání hlasu žáků a konzultování s nimi v systému, jakým byla organizována žákovská samospráva na sledované škole. Ve výpovědích žáků se ukazuje, že navzdory velkému prostoru pro vyjádření žáků i explicitnímu zájmu ředitele diskutovat o pedagogické oblasti, zůstala nakonec (i přes zájem žáků o diskuzi na toto téma) spíše v rovině řešení jednotlivých, méně významných problémů.

3. Fyzické prostředí školy, provozní záležitosti

Žáci s různou intenzitou řešili s ředitelem provozní záležitosti, možnosti vylepšení stávajícího stavu budovy a jejího materiálního vybavení. Z konkrétních záležitostí se v zápisech ředitele objevily: otázka graffiti na zdech školy; oprava schodiště; instalace skříněk pro osobní věci žáků doplněná náčrtkem přesného umístění dle představ žáků; instalace hodin do tříd; chybějící toaletní papír a zrcadla na toaletách; hygiena ve školní jídelně; větší porce jídla v jídelně; návrh klidové zóny a relaxačních koutků pro odpočinek a volný čas ve škole; oprava nevyhovujících školních lavic; požadavek uzamykatelných šaten u tělocvičny; možnost využívat sprchy u tělocvičny (zápisy ředitele). Výpovědi žáků potvrdily citované poznámky ředitele školy, lišily se jen v otázce školního hřiště, které žáci považovali za nevyhovující, a často na schůzkách apelovali na jeho změnu.

Kromě témat, o nichž mluvili na schůzkách žáci, sděloval ředitel žákům také nejrůznější informace, které považoval za vhodné, aby žáci věděli. Jednalo se zejména o plány školy z hlediska jejího dalšího rozvoje.

4.4.2 Výsledky činnosti žákovské samosprávy

Žáci angažovaní v činnosti žákovské samosprávy nezávisle na sobě potvrdili ředitelem deklarovaný zájem o názory žáků a snahu o řešení jimi sdělovaných záležitostí.

Pokud jde skupinu sdělení žáků směřujících k podpoře sociálního života školy, ředitel i žáci se shodovali v tom, že pokud byl návrh žáků realistický, byl dobře zdůvodněný a připravený, ředitel s ním dále pracoval a snažil se žákům vyjít vstříc. Od žáků ale současně vyžadoval vlastní aktivitu, bez níž by návrh nepodpořil. Stejně ředitel postupoval i v případě podnětů žáků týkajících se fyzického prostředí školy, jejího vybavení a organizačních záležitostí.

Nějaký akce jsme si prosadili, že jsme pak už věděli, že mu to musíme říct, aby to už bylo nějak nachystaný, třeba ty nové skřínky, co jsme si sami navrhli, a tak, že na to sehnal peníze a udělalo se to nebo diskotéky byly, pouštění filmů. (Jana, 9. A)

Na druhou skupinu sdělení žáků týkajících se jednotlivých učitelů a výuky reagoval ředitel dle svých slov různě. Ve většině případů se pokoušel záležitosti, které byly předmětem stížností žáků, ospravedlnit a vysvětlit postup učitele. Jako oporu pro své argumenty ředitel využíval školní dokumenty, zejména školní osnovy a školní řád. Ředitel dále uvedl, že řešení problémů spojených s výukou vnímal jako záležitost konkrétního učitele a žáků, které ze své pozice nechtěl řešit. Podobně postup ředitele hodnotili i žáci, kteří měli pocit, že se ze strany ředitele jednalo spíše o vyšetřování dané záležitosti než o její řešení.

On to s náma probíral, že se snažil dozvědět, co a proč se dělo, že vznikl nějaký problém s tím učitelem, nebo proč se nám něco nelíbilo, ale myslím, že se vlastně nikdy nic moc nevyřešilo, že se o tom spíš jen mluvilo, než že by se něco nějak změnilo, nebo sme se nějak víc dostali k tomu, co bysme chtěli. (David, 9. B)

Některé stížnosti žáků ředitel dále řešil s konkrétními učiteli buď přímo, nebo jim „napověděl“ (ředitel). V těchto případech ale žáci nevěděli, zda ředitel s daným učitelem skutečně věc řešil a s jakým výsledkem, neboť jim chyběla od ředitele zpětná vazba. Z pohledu žáků tak jejich podněty spojené s učiteli a výukou nebyly v podstatě nijak řešeny, spíše jen diskutovány, nebo o tom, že byly dále řešeny, žáci nevěděli. Výjimku představoval extrémní případ, kdy stížnosti žáků byly podnětem k prošetření celé kauzy, která skončila výpovědí pro daného učitele.

No, on [ředitel] třeba někdy i řekl, že si o tom promluví s tím učitelem, na kterého jsme si stěžovali, ale to my už sme nevěděli, jestli to udělal, nebo ne. Někdy sme třeba měli pocit, že se ten učitel nějak zlepšil, ale nevíme, jestli to bylo tím, že mu ředitel něco řekl, nebo ne. (Linda, 9. A)

Reálné změny vzešlé z činnosti žákovské samosprávy, jichž si byli žáci vědomi, se v souhrnu týkaly až na výjimky podpory sociálního dění a záležitostí spojených s fyzickým uspořádáním a organizací školy. Ze získaných výpovědí však nelze jednoznačně říci, jakou roli sehrála sdělení žáků k pedagogickému procesu. Zda měla pro ředitele spíše jen roli informativní, nebo zda ředitel skutečně chtěl iniciovat (a inicioval) nějaké změny, které se ale z pohledu žáků reálně nenaplnily.

4.4.3 *Postupné odumírání a zánik žákovské samosprávy*

Původní týdenní cyklus schůzek se po prvním půlroce existence samosprávy podle výpovědí jejích účastníků začal snižovat. Ze záznamů ředitele nebylo možné zjistit přesně frekvenci ani celkový počet schůzek. Dle jeho slov „to [ŽS] postupně umíralo“, až se s žáky přestal scházet úplně. V hodnocení důvodů postupného zániku samosprávy se ředitel a žáci rozcházeli. Ředitel

viděl hlavní důvod v chybějícím zájmu a iniciativě žáků, kteří se schůzek účastnili ve stále se snižujícím počtu, jenž byl zjevný i z ředitelových záznamů ze schůzek. Z původního celkového počtu 16 žáků se počet snížil v průměru na 8 žáků.

Dva roky to tak nějak fungovalo, plnilo to ten smysl. Ten loňský školní rok [školní rok 2006/2007] už jsme se sešli tak jednou nebo dvakrát a pak to tak nějak umíralo. Jo, bylo cítit, že to tak nějak od těch žáků, že je to nebaví nebo nějak se jim do toho nechce. A dělat to na sílu, to se mi nechce, to by mělo vycházet z nich. (ředitel)

Dalším důvodem, který vyplynul v průběhu rozhovorů, byl nedostatek času ředitele, v důsledku čehož byla odsunuta činnost žákovské samosprávy tzv. na vedlejší kolej. V jednom z rozhovorů ředitel zmínil:

Oni ti žáci přestávali na ty schůzky chodit a taky já jsem mnohdy nemohl. V současné době mám tak strašně málo času na cokoliv, jo, to jsou samý výkazy, statistiky a hodnocení a vlastní evaluace, sebeevaluace a já nevím, co všechno možný... (ředitel)

Z pohledu zúčastněných žáků byly hlavními důvody relativní vyčerpanost probíraných témat a neřešení „toho podstatného“, což následně vedlo ke snížení zájmu žáků o schůzky s ředitelem. Ředitel správně vycítil tento snižující se zájem žáků, ale přikládal ho neschopnosti žáků vyvíjet vlastní iniciativu a neuvažoval tak, že výsledky činnosti samosprávy by nespĺňovaly očekávání žáků. Ve výpovědích žáků se dále ukázala chybějící podpora a motivace k aktivní účasti na schůzkách ze strany dospělých.

Později ty schůzky už byly takový o ničem, že se tam furt dokola probíraly toaletáky a jídelna, a nikam to nevedlo. To už jsme si ani na ty učitele pak nestěžovali, protože se stejně nic moc nezměnilo, tak to pro nás nemělo smysl a úplně sme se na to vykašlali. A taky ten ředitel už na to neměl čas, tak to bylo takový, že to tak nějak vyplynulo, že sme se přestali scházet. (Zdeněk, 9. A)

Ono, když nás nikdo nesměřoval, nepřišel s žádným nápadem, tak to je pak těžký. Třeba třídní, ta se nás jen na začátku párkrát zeptala, jaký to bylo, ale pak už taky ne. Že mám pocit, že to, jestli tam chodíme, bylo všem úplně jedno. Tak se to rozpadlo a to bylo všem asi taky jedno. (Jana, 9. B)

Učitelé o skutečných důvodech zániku samosprávy nevěděli. V rozhovorech i v dotazníku zánik samosprávy připisovali absenci reálných výsledků, nezájmu žáků nebo dostačujícímu systému řešení záležitostí žáků prostřednictvím třídního učitele, který u žáků nevyvolává potřebu scházet se s ředitelem školy.

Já tuším, že se pak stejně zjistilo, že ty děcka jdou první za tím třídním, když je to něco závažného, tak až pak se to dostane k tomu řediteli. Takže to bylo asi zbytečné, tak to asi zaniklo. (učitelka Gita)

Podíváme-li se na blíže na podporu činnosti samosprávy, lze říci, že její fungování kromě ředitele a zúčastněných žáků nemohl nikdo příliš ovlivnit ani podpořit. Existence a fungování samosprávy byla téměř výhradně v rukou ředitele, který výsledky schůzek s učiteli běžně nekonzultoval. Třídní učitelé ani ostatní učitelé tak mohli jen obtížně podporovat žáky v něčem, o čem sami reálně příliš nevěděli. V prezentovaných citacích z rozhovorů s ředitelem školy se současně ukazuje, že činnost žáků ředitel sám cíleně a systematicky nepodporoval, protože aktivitu očekával od samotných žáků.

Souhrnně byla ve výpovědích ředitele a zúčastněných žáků patrná shoda ve dvou hlavních důvodech majících vliv na postupný zánik samosprávy. V první řadě to byl reálně malý zájem na straně žáků, který však dotazovaní interpretovali odlišně: ředitel viděl problém v neschopnosti žáků samostatně se aktivizovat a participovat na životě školy, zatímco žáci ve výsledcích schůzek, které přestaly naplňovat jejich očekávání. Na straně ředitele měl na zánik samosprávy vliv dále nedostatek času, resp. jiné priority, a na straně žáků nedostatek motivace a podpory.

4.5 *Evaluace (průběžná i závěrečná)*

Jak ukáže následující text, průběžná evaluace ani zpětná reflexe po ukončení činnosti žákovské samosprávy nebyla ředitelem provedena. Nyní se podívejme na reflexi fungování a významu samosprávy dospělými a žáky:

Pohled ředitele školy

Ředitel celkově hodnotil existenci samosprávy pozitivně. Její přínos spatřoval zejména v získání pohledu žáků na jejich školu, který mu umožnil porovnat ji s jeho vlastním pohledem na chod školy. Za dobrý výsledek považoval i změny iniciované žáky, na nichž mohli participovat sami žáci, což splnilo jeho očekávání. Ředitel tedy přínosy existence samosprávy viděl pro svoji osobu i své žáky.

No ten efekt jako jo, ten tam byl, vneslo to jinej pohled těch žáků na tu školu. Protože to je jejich škola, my jako dospělí to vidíme úplně jinak. Oni chodí do těch tříd, oni se tady pohybují. Jo, já tady mám tu ředitelnu, oni tady mají tu třídu, takže já s nima v té třídě nejsu. . . . Jako jo, efekt to mělo, smysl to mělo. Byť by to bylo čtyři pět šest věcí do roka, který se jakoby nějak vyřešily, tak zaplat' pánbůh za těch pět věcí, který se nějak dotáhly. (ředitel)

Pokud jde o hodnocení organizace samosprávy, ředitel školy uvedl: „Já nevím, já myslím, že tohle schéma bylo dobré, nijak bych ho neměnil.“ O potřebě větší podpory žáků ani o změně organizace ředitel neuvažoval. Zánik samosprávy ředitel celkově připisoval pouze nezájmu žáků o schůzky

a jejich neschopnosti setkání organizovat. Z výsledků rozhovorů dále vyplynulo, že činnost samosprávy nebyla ředitelem nijak sledována za účelem její evaluace. Chyběla zde tedy průběžná evaluace a po zániku samosprávy ředitel neprovedl ani zpětnou reflexi její činnosti. Samotní žáci také nebyli vyzýváni k hodnocení a zpětné reflexi vlastní práce, výsledků a efektů schůzek samosprávy. Na otázku, zda v dohledné době uvažuje o znovuoobnovení samosprávy, odpověděl ředitel neurčitě s odkazem na nedostatek času: „No, nevím no, furt vyplňujem nějaký ty tabulky a na všechno je hrozně málo času...“ (ředitel).

Pohled zástupců žáků

Žáci, kteří se přímo účastnili schůzek samosprávy, se pozitivně vyjadřovali k řešení záky sdělovaných záležitostí, které hodnotili jako pružnější a rychlejší než v době, kdy samospráva neexistovala. Žáci se dále shodovali v názoru, že byli lépe informováni o zamýšlených změnách.

Já nevím, vždycky když jsme tam chodili [na schůzky ŽS], tak jsme mohli říct, jakože co by bylo dobrý, a teď, když něco chcem, tak když to třeba řekneme učitelům, tak oni to možná řeknou řediteli, ale moc se toho neudělá. Když jsme se scházeli s ředitelem, tak jsme mu to mohli říct normálně, on o tom popřemýšlel, něco udělal a něco ne. (Linda, 9. A)

Negativa existence samosprávy žáci viděli naopak ve výsledcích schůzek, které na jedné straně přinesly určité výsledky, avšak na straně druhé z nich nevycházelo řešení toho „podstatného“ v oblasti pedagogické. Negativně žáci hodnotili i chybějící organizaci průběhu schůzek a absenci podpory a motivace pro svoji účast v samosprávě. Za žádoucí by žáci naopak považovali účast učitelů na schůzkách, kteří z jejich pohledu měli být informováni a zapojeni do činnosti samosprávy.

Při celkovém hodnocení významu samosprávy na škole se u žáků projevila shoda v názoru, že sami o jejím smyslu a významu na škole neuvažovali, dokud nebyli dotazováni. K otázce, zda by samospráva na jejich škole měla v nějaké podobě existovat, se všichni bývalí účastníci schůzek samosprávy vyjádřili pozitivně. Lišili se jen v hlavních důvodech, proč by tomu tak mělo být. U Jany z 9. B to bylo očekávání zlepšení vztahů na úrovni učitel-žák, u Zdeňka z 9. A to bylo skutečné řešení záležitostí žáků, jimž se někteří učitelé nevěnují. Jinou úvahu měla Linda z 9. A, která s existencí samosprávy spojovala obecně lepší atmosféru ve škole podporující školní život, zatímco David z 9. B uvažoval o učení se komunikaci s dospělými a o řešení záležitostí žáků na úrovni školy, ne jen třídy, jak je to z jeho pohledu běžné.

Jako podmínku případného obnovení samosprávy a jejich reálných výsledků žáci nezávisle na sobě uváděli nutnost jasného organizačního sché-

matu, které by žáky u činnosti udrželo. Nejvýstižněji je to patrné ve výpovědi Lindy.

No, myslím, že by to k něčemu bylo [ŽS]. Chtělo by to ale, aby se řeklo, tak to bude, tak se to bude dělat a mohli by remcat [žáci], ale prostě by se to udělalo a nemohli by se na to vykašlat, že by musely být přesně daná pravidla, a tak by se to dělalo. Někdo by to musel fakt vést, jinak když prostě to byly pravidla nepravidla, tak se na to kašlalo. (Linda, 9. A)

Pohled ostatních žáků

Ostatní žáci ve sledovaných dvou devátých třídách nebyli podle získaných výpovědí existencí samosprávy významně dotčeni. Na rozdíl od žáků angažovaných v žákovské samosprávě se ostatní dotazovaní žáci shodovali v názoru, že zřízení samosprávy nic nezměnilo na zaběhnutém způsobu řešení jejich záležitostí, kde stále hlavní úlohu sehrávali třídní, popřípadě oblíbení učitelé. S existencí samosprávy žáci rovněž nespojovali lepší informovanost ani pružnější řešení záležitostí žáků. Samotné výsledky činnosti samosprávy byly pro žáky málo zřetelné, což způsobil zjevně i nedostatek informací o činnosti samosprávy.

Jediné pozitivum, které se objevilo v komentářích žáků, se týkalo „zviditelnění“ ředitele, který se dostal více do povědomí žáků jako osoba, s níž je také možné různé záležitosti přímo řešit.

K otázce případného obnovení samosprávy na své škole se žáci vyjadřovali neutrálně nebo negativně. Důvod tohoto rozdílu v porovnání s žáky účastnicími se schůzek lze spatřovat zejména v tom, že ostatním žákům chyběly konkrétní zkušenosti s činností zaniklé samosprávy. S existencí samosprávy proto spojovali spíše absenci reálných výsledků a ztrátu vlastního volného času než změny, které by uvítali.

Pohled učitelů

Učitelé se při reflexi významu samosprávy na škole vyjadřovali, podobně jako ostatní žáci, neutrálně, protože k objektivnímu hodnocení jim rovněž chyběly informace o její činnosti a výsledcích. Ve shodě s názory ostatních žáků učitelé vypovídali, že z jejich pohledu existence samosprávy nijak neovlivnila chod školy, který se nezměnil po jejím vzniku ani zániku.

No, možná tady něco bylo [nějaký přínos ŽS], ale ty změny jsem si neuvědomovala, nevím, jestli to vzešlo od dětí nebo od nějakého pedagoga, tak to nemůžu posoudit. (třídní učitelka Jana)

Podíváme-li se na možnou existenci samosprávy na škole, dotazovaní učitelé se k ní vyjadřovali nejednoznačně s poukazem na dostačující systém

řešení záležitostí žáků prostřednictvím třídního učitele. Oba systémy učitelé popisovali jako funkční a komplementární. V jejich výpovědích se neobjevily úvahy nad existencí samosprávy coby prostředku rozvoje školy (jako celku), s níž je samospráva spojována v teoretických textech (srov. Fielding, 2001; Levin, 2000; Mitra, 2009). Učitelé měli tendenci uvažovat o ní spíše ve vztahu k dosavadním školním postupům. Existenci samosprávy nejčastěji spojovali s demokratickými principy a podporou komunikačních kompetencí žáků.

Nejednoznačný názor se projevil i u učitelů v dotazníkovém šetření, kdy na otázku, zda by učitelé uvítali případný vznik samosprávy na své škole, odpovědělo 7 učitelů „spíše ANO“, 2 učitelé „spíše NE“ a 3 učitelé „nevím“.

5 Shrnutí a diskuze výsledků

Myšlenka založit žákovskou samosprávu vycházela v případě zvolené školy nejen z obecných změn ve školství, které se v té době odehrávaly (tj. postupné rozšiřování existence žákovských samospráv na českých školách), ale také z vnitřních potřeb školy směřujících k jejímu neustálému rozvoji. Problémem reálného fungování samosprávy se ukázala být zejména absence systému v organizaci samosprávy, která se týkala příprav žáků na schůzky, průběhu schůzek i sdělování jejich obsahu ostatním žákům a učitelům. Slabinou se ukázala být i neúčast učitelů v celém procesu činnosti samosprávy, kteří sehráli pouze roli zprostředkovatelů informace o možnosti žáků účastnit se schůzek samosprávy. Tyto okolnosti způsobily společně s nejasným informačním tokem nepřehlednost ve výsledcích činnosti samosprávy, které jednotliví respondenti popisovali odlišně.

Pozitivně lze naopak hodnotit velký prostor pro hlas žáků, který ředitel žákům poskytoval v průběhu schůzek samosprávy. Reálně byla obsahem schůzek převážně témata spojená s podporou sociálního dění ve škole, fyzickým prostředím školy a vybavením školy. Důvodem, proč se žáci málo vyjadřovali k pedagogické oblasti, byly jejich obavy z případných následků a současně pocit žáků, že navzdory jejich sdělením nedocházelo k žádné reálné změně. Žáci na schůzkách také postrádali přítomnost učitelů, s nimiž by svůj pohled mohli konzultovat. Podobně i ředitel popisoval výukový proces jako záležitost konkrétního učitele a žáků, tudíž zde logicky ani příliš nevznikal prostor pro konzultování a řešení sdělení žáků týkajících se učitelů a jejich výuky. Pokud už se vyjádření žáků týkala pedagogické oblasti, jednalo se převážně o stížnosti na jednání a přístup jednotlivých pedagogů. Zde se potvrzují závěry některých zahraničních studií (Bragg, 2007; Cook-Sather, 2009), podle nichž se dospěli ve škole na počátku svých snah naslouchat hlasu žáků k procesům vyučování a učení budou muset s velkou pravděpo-

dobností vyrovnávat nejprve s kritikou, která nebude spojena s konstruktivní orientací žáků na učení.

Vrátíme-li se k popsaným výsledkům činnosti samosprávy, je evidentní, že hlas žáků měl reálný vliv v oblastech sociálního dění a fyzického prostředí školy. V této souvislosti je paradoxní, že na jedné straně jsou hlasy žáků týkající se těchto oblastí považovány mnohými dospělými za málo významné až banální (v kontextu ostatních oblastí života školy) a na straně druhé se jedná o oblasti, do nichž jsou žáci ve školách zapojováni, nejen na zvolené škole, nejvíce (srov. Burke, Grosvenor, 2003; Fullan, 1991; Klein, 2003; Mitra, 2007). Průběh výuky se tak v současnosti stále zdá být něčím, co je podle řady autorů téměř výhradně v rukou pedagogů, resp. jednání dospělých v žácích tento pocit utvrzuje.

U nás podobný výsledek uvádí Dvořák et al. (2010), kteří k činnosti žákovské samosprávy získali rovněž výpovědi žáků 9. tříd z pěti různých základních škol. Autoři žákovskou samosprávu charakterizují jako instituci k řešení problémů, která je školami zpravidla využívána zejména jako informační kanál. Podle jimi dotazovaných žáků se na schůzkách samosprávy řešily jejich stížnosti jako například že „smrdí tácky“ v jídelně, „hlavně se tam řešila školní jídelna, že se to nedalo jíst“ a „abychom měli papíry na záchodech“ nebo naopak náměty na „adoptace nějakých zvířat...“, „ale že bychom se nějak domlouvali na chodu školy, to ne“ (tamtéž, s. 215–216).

Dalším tématem k diskuzi je motivace a angažovanost žáků v celém procesu změny, které ředitel považoval pro úspěch zavedené změny za klíčové. Je otázkou, zda žáci na druhém stupni základní školy jsou schopni (a mají zájem) se samostatně aktivizovat a přicházet s podněty, v tomto případě přímo za ředitelem školy. Jedná se o otázku, na níž v současnosti neexistuje jednoznačná odpověď. Ve výzkumných zjištěních některých zahraničních autorů (srov. Fielding, 2004; Mitra 2006) se ukazuje, že bez podpory ze strany dospělých ve škole žáci často žádnou iniciativu sami neprojeví. V tomto konkrétním případě je tak otázkou, zda by průběžná motivace a podpora žáků k činnosti ze strany ředitele školy nebo učitelů napomohla v implementační a inkorporační fázi zavádění změny.

Na zánik samosprávy na zvolené škole mělo vliv více faktorů vycházejících z rozdílných představ a očekávání jednotlivých aktérů školního života vztahujících se k činnosti samosprávy. Z pohledu ředitele byl hlavním důvodem zániku samosprávy nezájem o činnost v samosprávě ze strany žáků. Z pohledu žáků to byla naopak vyčerpanost projednávaných témat a nedostatek podpory a motivace k jejich aktivitě ze strany dospělých. Činnost samosprávy v době svého fungování ani po svém zániku nepodléhala žádné evaluaci, jejímž prostřednictvím by byly identifikovány důvody postupného

odumírání samosprávy a reflexe činnosti samosprávy žáky a učiteli. Uvedené se projevilo i v reflexi významu samosprávy, která z pohledu ostatních žáků a učitelů měla nejasné výsledky, kvůli nimž neměli pocit reálných změn a vlivu samosprávy na život školy. V kontrastu s tím jsou výpovědi zástupců žáků přímo angažovaných v činnosti samosprávy, kteří měli pocit pružnější komunikace a rychlejšího řešení záležitostí žáků. Tito žáci byli schopni také konstruktivněji uvažovat nad možnou existencí samosprávy ve škole a zamýšlet se nad potencionálními přínosy její existence.

Pokud bychom měli na základě dostupných dat celkově zhodnotit existenci žákovské samosprávy, musíme konstatovat, že se ve škole nenaplnily pozitivní změny, s nimiž bývá existence samosprávy spojována v teoretické literatuře. Například v oblasti komunikace a vztahů ve škole nebyly změny nijak zřetelné. Ředitel své představy o činnosti samosprávy na začátku ani v průběhu nekonzultoval s učiteli a žáky ani se neinspiroval konkrétními zkušenostmi z jiných škol, pokud jde o organizaci samosprávy.

Diskuzi o žákovské samosprávě na zvolené škole lze uzavřít úvahou nad jejím smyslem. Popsaný ředitelův postup, kdy o průběhu a výsledcích schůzek učitelé nebyli otevřeně informováni a žákům chyběla zpětná vazba týkající se jejich podnětů k pedagogické oblasti, vyvolává totiž otazníky nad skutečným smyslem existence samosprávy. Ředitel na jednu stranu žákům otevřel prostor a vyjadřoval ochotu naslouchat všem jejich sdělením, na stranu druhou se z pohledu žáků zabýval jen podněty nezasahujícími pedagogickou oblast, o níž chtěl být ale informován. Zdá se, že cílem ředitele mohlo být jím zmíněné potvrzení vlastních domněnek o chodu školy a rozšíření svého pohledu na školní procesy o pohled žáků. V tomto smyslu lze považovat za oprávněné komentáře některých učitelů, kteří vyjádřili názor, že založením samosprávy se ředitel chtěl primárně dozvědět „něco“ na učitele. Ze získaných výsledků celkově nelze jednoznačně říci, nakolik měla samospráva sloužit osobnímu zájmu ředitele a nakolik jeho snaze zapojit žáky do některých oblastí života školy a podpořit tak změny ve škole jako celku.

Závěrem

Provedená analýza, při níž byl nahlédnut vznik žákovské samosprávy na jedné z brněnských základních škol z pohledu upraveného Lagerweiova modelu fází změny, přinesla zajímavé a současně nejednoznačné výsledky. Ukázalo se, že proces zavedení změny byl v jejích jednotlivých fázích spíše sledem intuitivních rozhodnutí ředitele školy než skutečně promyšleným procesem. V celém procesu změny hlavní roli sehrály především představy ředitele školy o možném způsobu naslouchání podnětům žáků a jejich

participaci na životě školy. Tyto představy vycházely z ředitelovy vlastní praxe a téměř nereflekovaly zkušenosti z jiných škol ani názory dalších aktérů života dané školy.

Diskuze výsledků naznačila řadu otázek, jimiž je případné se v souvislosti se vznikem a činností žákovské samosprávy zabývat, má-li se jednat o funkční žákovský orgán. Konkrétně se jedná zejména o její organizaci, podporu její činnosti, motivaci žáků a učitelů k aktivní účasti v ní, oblast komunikace, obsah činnosti samosprávy. Jedná se o oblasti, jimž by měla být věnována odpovídající pozornost ve školní praxi i v pedagogickém výzkumu.

Literatura

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing. 789 s. ISBN 978-80-1407-3.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. 1995. *Úvod do teorie a praxe školského managementu: skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Díl 2*. Praha: Karolinum. 160 s. ISBN 80-7184-025-4.
- BENDL, S. 2005. Žáci, škola a společnost: reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 2, s. 2–8. ISSN 1211-4669.
- BRAGG, S. 2007. It's Not About the System, it's About Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. In THIESSEN D., COOK-SATHER, A. (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 727–744. ISBN 1-4020-3366-4.
- BRDEK, M., VYCHLOVÁ, H. 2004. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: Aspi publishing. 167 s. ISBN 80-86395-96-0.
- BURKE, C., GROSVENOR, I. 2003. *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. London: Routledge Falmer. 163 p. ISBN 0-415-30115-7.
- BŮŽEK, A. 1999. Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy. In ŠTURMA, J., JANIŠ, K. (Eds.). *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě: sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 9–15. ISBN 80-7041-507-X.
- COOK-SATHER, A. 2009. Translation: An Alternative Framework for Conceptualizing and Supporting School Reform Efforts. *Educational Theory*, Vol. 59, No. 2, pp. 217–231. ISSN 0013-2004.
- DVOŘÁK, D., ET AL. 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8.
- EGER, L. 2006. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus. 224 s. ISBN 80-7238-583-6.
- FIELDING, M. 2001. Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, Vol. 2, No. 3, pp. 123–141. ISSN 1389-2843.

- FIELDING, M. 2004. „New Wave“ Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, Vol. 2, No. 3, pp. 197–216. ISSN 1474-8460.
- FULLAN, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press. 401 p. ISBN 0-8077-3060-2.
- HOFBAUER, B. 2003. *Participace dětí a mládeže na životě společnosti: Evropské struktury a jejich aktivity*. Praha: Duha – sdružení dětí a mládeže ve spolupráci s IZV Hořovice a MŠMT ČR. 70 s.
- KAPLÁNEK, M., KOČEROVÁ, M. 2011. Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii. *e-Pedagogium*, roč. 11, č. 1, s. 18–37. ISSN 1213-7499.
- KLEIN, R. 2003. *We Want Our Say: Children as Active Participants in Their Education*. London: Trentham Books. 122 p. ISBN 1-85856-265-1.
- LEVIN, B. 2000. Putting Students at the Centre of Education Reform. *Journal of Educational Change*, Vol. 1, No. 2, pp. 155–172. ISSN 1389-2843.
- MITRA, D. L. 2006. Educational Change on the Inside and Outside: The Positioning of Challengers. *International Journal of Leadership Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 315–328. ISSN 1360-3124.
- MITRA, D. L. 2007. Student Voice in School Reform: From Listening to Leadership. In THIESSEN D., COOK-SATHER, A. (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 727–744. ISBN 1-4020-3366-4.
- MITRA, D. L. 2009. Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform. In SYKES, G., SCHNEIDER, B., PLANK, N. D. (Eds.). *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge, pp. 819–830. ISBN 978-0-415-98991-6.
- NOVOTNÁ, J. 2004. Participace v prostředí školy jako právo dítěte. In ŠVEC, V., KNOTOVÁ, D., PROKOP, J. (Eds.). *Výchova v kontextu sociálních proměn (v současné české společnosti): sborník referátů z 12. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, s. 95–102. ISBN 80-7302-087-4.
- OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. 2001. Žákovská samospráva v české škole. In EGER, L. (Ed.). *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 66–78. ISBN 80-7082-828-5.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P., ET AL. 2006. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. 124 s. ISBN 80-210-4210-9.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. 1999. Změny v českém školství: řízený proces nebo improvizace? In SVATOS, T. (Ed.). *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z VII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 40. výročí vzniku Pedagogické fakulty VŠP*. Hradec Králové: Česká asociace pedagogického výzkumu, s. 87–89. ISBN 80-2385-229-9.
- STANĚK, A. 2009. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství Epoque. 131 s. ISBN 978-80-7425-082-8.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 228 s. ISBN 0-8834-60-X.

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. *Sbírka zákonů*, roč. 2008, částka 103, s. 4826–4901. ISSN 1211-1244.

VIDLÁKOVÁ, J. 2012. Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 3, s. 5–22. ISSN 1211-4669.

Autorka

Mgr. Jitka Vidláková, Ph.D., Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: jitka.vidlakova@mendelu.cz