

Učitelské pojetí práv dítěte v primární edukaci

Erika Nedomová

Diplomová práce

2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Erika Nedomová
Osobní číslo: H17042
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Učitelské pojetí práv dítěte v primární edukaci

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice práv dítěte.
Vymezení teoretických východisek zabývajících se analýzou pojetí práv dítěte ve vztahu k primárnímu vzdělávání.
Vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu expertním posudkem dokumentů a metodou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování, vyhodnocení dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

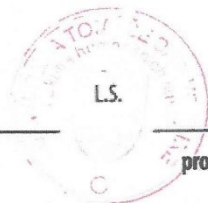
Seznam doporučené literatury:

- Červínek, Z. (2019). Poměřovat, anebo nepoměřovat sociální práva? K otázce, zda lze test racionality považovat za variaci na metodu proporcionality. *Jurisprudence*, 28(3), 15 – 27.
- Jílek, D. (2013). *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská o.p.s.
- Jílek, D., Čechová, I., Brzobohatý, R., Círbusová, M., Janíčková, E., Kapitán, Z., Trávníčková, M., & Zdráhalová, M. (2017). *Aktuální otázky ochrany práv dětí. Informování dětí o jejich právech*. Brno: Česko-britská o.p.s.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.
- Šimíček, V. (2015). *Právo na vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Isenström, L. & Quennerstedt, A. (2020). Governing rationalities in children's human rights education. *International Journal of Educational Research* 100(101546), 1 – 12

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, apisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce zjišťuje názory učitelů na práva dítěte v primární edukaci. Cílem je identifikovat, jak učitelé vnímají práva dětí a jejich uplatňování v primární edukaci a jaký je názor učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitnění výuky.

V první části se věnuji vysvětlení teoretických východisek k dané problematice. Praktická část představuje výzkumné šetření, které tvoří expertní posudek k právním dokumentům a polostrukturované rozhovory s učiteli. Výzkumným vzorkem je pět učitelů základních škol. V závěru kvalitativního výzkumu jsou výsledky, které formulují vztahy zkoumaných učitelů k právům dítěte v primární edukaci a názory učitelů na uplatnění participace žáků.

Klíčová slova: práva dítěte, práva ve vzdělávání, participace žáků, kvalita výuky.

ABSTRACT

This thesis investigates teachers' views on children's rights in primary education. The aim is to identify teachers' perceptions of children's rights and their implementation in primary education and teachers' views on whether pupil participation can lead to improvement in teaching.

In the first part I explain the theoretical background to the issue. The practical part is a research investigation consisting of expert opinion on legal documents and semi-structured interviews with teachers. The research sample comprises five primary school teachers. The final part of the qualitative research presents results which formulate the attitudes of the studied teachers to the rights of the child in primary education and the teachers' views on pupil participation.

Keywords: children's rights, rights in education, pupil participation, quality of teaching.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborné vedení práce, za čas a trpělivost, kterou mi věnovala a především za její rady a připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům, kteří se na tomto výzkumu podíleli a to, učitelům a ředitelům základních škol i právním poradcům.

Velké díky patří i mé rodině, obzvláště mým dětem a přátelům za trpělivost a podporu, kterou mi věnovali po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 POJETÍ PRÁV DÍTĚTE V DOKUMENTECH	13
1.1 POČÁTEK Hnutí ZA PRÁVA DÍTĚTE VE SVĚTĚ A ČESKÉ REPUBLICE.....	13
1.2 PRÁVA DĚTÍ VYCHÁZEJÍCÍ Z ÚMLUVY	15
1.3 PRÁVO DĚTÍ NA VZDĚLÁNÍ.....	15
1.4 PRÁVA DĚTÍ V SOUVISLOSTECH V PRIMÁRNÍ EDUKACI.....	18
1.4.1 Práva dítěte k věku žáka v primární edukaci.....	18
1.4.2 Práva dítěte v prostředí žáka v primární edukaci	19
1.4.3 Práva dítěte k výchově a vzdělávání žáka v primární edukaci.....	20
1.4.4 Práva dítěte k názorům žáka v primární edukaci	22
2 EDUKAČNÍ REALITA A PRÁVA ŽÁKŮ VE ŠKOLE	24
2.1 ŠKOLNÍ ŘÁD	24
2.2 PRAVIDLA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	25
3 UČITEL VE VZTAHU K PRÁVŮM ŽÁKŮ V EDUKACI	28
3.1 SOCIÁLNÍ ROLE UČITELE.....	28
3.2 VÝUKOVÝ STYL UČITELE.....	28
3.3 ORIENTACE K PRÁVŮM DÍTĚTE	30
4 PARTICIPACE ŽÁKŮ	32
5 POHLEDY PRÁV DĚTÍ A PARTICIPACE ŽÁKŮ V ČR A ZAHRANIČÍ	34
5.1 VÝSLEDKY PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMŮ PRÁV DĚTÍ A ŽÁKŮ V EDUKACI V ČR.....	34
5.2 PRÁVA ŽÁKŮ A PARTICIPACE V ZAHRANIČÍ	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	38
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
6.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	38
6.3 DESIGN VÝZKUMU.....	39
6.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
6.5 FÁZE VÝZKUMU.....	42
6.6 METODY VÝZKUMU.....	43
6.6.1 Expertní posudek dokumentů.....	43
6.6.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	44
6.7 ANALÝZA DAT.....	45
6.7.1 Interpretativní fenomenologická analýza	46
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	47

7.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ EXPERTNÍHO POSUDKU	47
7.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ	50
7.2.1	Téma: Práva dítěte v primární edukaci	51
7.2.2	Téma: Rozhodování ve vzdělávání	56
7.2.3	Téma: Participace žáků	59
8	SHRNUTÍ VÝZKUMU	64
9	DISKUZE A LIMITY	68
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK	78
	SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Profese pedagoga patří mezi profese s náročným nasazením. Každý, kdo s dětmi pracuje, ví jak náročné je proniknout do duše dítěte a dostat cílům, které si ve své práci stanovil. Učitel není jen ten, kdo má znalosti, které má svým žákům předávat, ale především člověk, který na své žáky působí v tom nejširším slova smyslu. Samotný název edukace vycházející z pedagogiky v sobě skrývá nejen vzdělání, ale i výchovné působení. Tím se působení učitele stává vlivem na celostní rozvoj žáka v primárním vzdělávání. A právě komplex toho působení na žáky klade na učitele velké nároky. Učitel se tak stává jedincem, který musí být připravený působit na žáka ve všech oblastech jeho rozvoje ať už je to psychický rozvoj, sociální, duchovní nebo seberozvoj a jeho zdraví. Právě proto si učitel musí uvědomovat, jak všestranná má být jeho orientace v profesi. Do celé komplexnosti patří i jeho názory na pojetí žáků a jejich edukace z hlediska žakovských práv.

Ovšem působení učitele na žáka není jednostrannou záležitostí. Stejně jak učitel působí na svého žáka, tak žák působí na svého učitele a jde o vzájemnou interakci. Stejně jak učitel zná své cíle a postupy, tak by měl žák znát, proč je součástí edukační reality. Proč chodí do školy, kdo je jeho učitel a jakým způsobem se vzájemná interakce může ubírat tím správným směrem. Každý má ve vzájemné interakci svá práva. Lidská práva v širším slova smyslu jsou dospělému jedinci známa. Chápe, že existují, že má možnost se svého práva dožadovat a že by měla být nástrojem lidskosti. Učitel si svá práva jistě uvědomuje. Ale uvědomuje si, že má práva i žák? Nedospělý jedinec/dítě. Tento jedinec je v interakci s učitelem v souvislosti s jejich postavením. Jak vidí učitel chápání žakovských práv? Dokáže učitel posoudit, zda si žák uvědomuje svá práva již v primární edukaci v souvislosti se školou a uvědomuje si otázku práv na vzdělání? Pokud si je žák vědom svých práv a v souvislosti se svými možnostmi je umí využívat v primární edukaci, jsou tato práva a možnosti učitelem vnímány? Jak chápe učitel participaci žáka na kvalitu výuky z hlediska jeho práv?

Dnešní doba představuje dětem a žákům velké možnosti informovanosti. Média, televize, internet, ale také moderní rodiče, kteří připravují své děti na život právě tím, že jim vštěpují informace pro upevnění sebevědomí, a tím přispívají k vytvoření silného osobitého jedince. Jak to ale vidí učitel? Jak vnímá toto působení? Bere žáka jako přenašeče informací, který dostatečně nechápe souvislosti, ale umí je využívat pouze ve svůj vlastní prospěch bez

ohledu na skutečnosti nebo vnímá tuto informovanost a rozvoj silné osobnosti žáka za výhodu při interakci v edukační realitě.

V tomto výzkumu se zaměřuji na učitelovo pojetí práv žáků v primární edukaci. Zda má učitel přehled o právech dítěte a přijímá žáka jako rovnocenného partnera s vlastními postoji a názory, které jsou nebo mohou být důležitým činitelem jak ve vzájemné interakci, tak v celkovém pojetí primárního vzdělávání, což se odráží i ve svobodě vzdělávání. Nebo zda učitel vidí práva žáků v primární edukaci pouze jako legislativní záležitost dítěte bez vztahu k edukační realitě. A jaký má tedy učitel, z hlediska práv dítěte a práva na vzdělání názor, na možnosti participace žáků ke zkvalitnění výuky v primární edukaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ PRÁV DÍTĚTE V DOKUMENTECH

Kvalita života člověka spočívá v možnosti žít svůj plnohodnotný život ve společnosti, ve které se nachází. S novověkem přichází uvědomění si lidskosti již od počátku života člověka – tedy od narození. Vyspělé civilizované země chápou kvalitu života právě tím, jakým způsobem se člověk vyvíjí, jaké má fyzické a psychické možnosti a podmínky v rodině a společnosti, to vše má vliv na jeho další rozvoj **stát se člověkem**. Právě proto se posunulo chápání lidskosti i v oblasti ochrany dětí. Dítě již není bráno jako majetek rodiny, jako nástroj levné pracovní síly nebo využíváno při válečných konfliktech. Není považováno za nehotového člověka bez důstojnosti. Každé dítě by mělo mít právo na plnohodnotný život pro svůj vývoj. Na svoji rodinu, ochranu a bezpečí, na lékařskou péči, na vzdělání, ale také na svůj názor.

1.1 Počátek hnutí za práva dítěte ve světě a České republice

Vývoj práv dítěte se začal diskutovat až ve 20. století. Jako první razí myšlenku práv dítěte právě švédská spisovatelka a pedagožka Ellen Keyová a polský lékař, spisovatel a pedagog Janusz Korczak, jak uvádí Jílek v publikaci Studie o právech dítěte. *„K postoji Keyové k právům dítěte se projevuje především citová a kognitivní složka. Kdežto Korczak přistupuje k právům dítěte prakticky. Oba využívají argumenty svobody, identity a autonomie dítěte pro prosazení myšlenky jeho práv. Korczak pokládá dítě za aktivní subjekt lidských práv. Jeho postoj k právům dítěte je hlavně konativní. Práva dítěte posuzuje v pedagogické praxi v době, kdy ještě nebyla formálně uznána“* (Jílek, 2014, s. 18).

„Děti se podle Korczaka nestávají lidskými bytostmi, nýbrž jimi již jsou. Základní pravidlo jeho pedagogiky zní jednoduše. Děti jsou úplnými lidmi. Korczak pojímá děti jako bytosti s jejich vlastními zájmy, potřebami a právy. Vystupuje proti názorům, podle nichž je dítě počáteční, zárodečná bytost, jedinec v procesu formování“ (Jílek, 2014, s. 21).

Již v roce 1924 přijala Liga národů první tzv. ženevskou Deklaraci práv dětí, *„která poprvé zakotvila skutečnost, že dítě pro svou tělesnou a duševní nezralost potřebuje zvláštní záruky, péči zvláštní právní ochrany před narozením i po něm. Liga národů byla v roce 1945 nahrazena Organizací spojených národů (OSN), která v roce 1959 vyhlásila Chartu práv dítěte, někdy označovanou jako Deklarace“* (Vaničková, 2009). Jak ale uvádí Jílek, ženevská deklarace práva dítěte výslovně nezmiňuje, ale přiznává dítěti morální status objektu péče a

ochrany, zatím co Deklarace OSN vyznačuje normativnost a systémovou blízkost k mezinárodnímu právu, i když právně nezávaznou a pojala dítě jako pasivní subjekt péče a ochrany. Tvůrci Deklarace nespatořovali v dítěti subjekt práv občanských a politických. Obě deklarace společně vyjádřily především myšlenku sociální pomoci dětem.

„Zvláštní diskursivní příležitostí se stal Mezinárodní rok dítěte (1979) Polsko naplnilo Korczakův požadavek vypracovat velkou listinu práv Magna Charta Libertatis). Polský velvyslanec při OSN předložil v Ženevě Komisi OSN pro lidská práva návrh 18. ledna 1979. Valné shromáždění OSN přijalo jednomyslně text Úmluvy o právech dítěte 20. listopadu 1989 v New Yorku. Za krátkých pět let dospěla Úmluva k univerzalitě“ (Jílek, 2014, s. 43).

Právě obrat k dítěti přimělo vyspělé státy téměř po celém světě uvést v platnost práva dětí a Úmluvu zatím ratifikovalo 193 států.

Jménem České a Slovenské Federativní Republiky byla Úmluva podepsána v New Yorku dne 30. září 1990. Ratifikační listina byla vyjádření souhlasu Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky a ratifikaci prezidentem uložena dne 7. ledna 1991. Úmluva byla publikována ve Sbírce zákonů jako sdělení Federálního Ministerstva zahraničních věcí pod č. 104/1991 Sb.

Česká republika následně vstoupila ke dni svého vzniku, tj. k 1. lednu 1993, do všech mezinárodních závazků České a Slovenské Federativní Republiky. Od okamžiku svého vzniku je tak ČR smluvní stranou Úmluvy o právech dítěte. Od roku 2016 je publikované Ministerstvem práce a sociálních věcí jako Úmluva o právech dítěte a související dokumenty ISBN 978-80-7421-120-1.

Úmluva disponuje vlastním kontrolním mechanismem, kterým je Výbor pro práva dítěte. Výbor je orgán příslušný pro posuzování dosažené úrovně implementace Úmluvy. Samotná kontrola probíhá pravidelným předkládáním zpráv smluvních států Výboru a hodnocením těchto zpráv Výborem. Státy své zprávy zpřístupňují široké veřejnosti ve vlastní zemi.

Kterýkoli stát, který je smluvní stranou Úmluvy, může navrhnout změnu Úmluvy dle aktuálních a nutných opatření a předložit ji generálnímu tajemníkovi Spojených národů k posouzení.

1.2 Práva dětí vycházející z Úmluvy

Úmluva stanovuje, že práva dítěte získala právní závaznost. „*Úmluva požaduje, aby děti, včetně nejmladších, byly respektovány jako osoby svých vlastních práv*“ (Jílek 2014, s. 45).

Zahrnuje složku aktivní i pasivní. Ve vztahu k pasivním složkám jde především o ochranu dětí před újmou a zajištění dostačující péče ve vztahu k jejich potřebám a zájmům. Aktivní složky pak zajišťují postavení dítěte a prostřednictvím práv jim poskytuje rozvoj a participaci ve veřejném a soukromém životě.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty se skládá z několika částí dané tematiky. Práva dětí jsou publikována na stranách 2 – 14 odstavec I. Úmluva o právech dítěte, v části I. a obsahuje 41 článků vztahujících se k právům dítěte. Část II. se zabývá zásadami a ustanoveními této Úmluvy a činností Výboru pro kontrolu plnění závazků přijatých touto Úmluvou. Část III. se pak zabývá obecnými informacemi k Úmluvě pro státy.

Úmluva o právech dítěte se týká dětí, jež vymezuje legislativa státu a je specifikována v čl. 1 Úmluvy.

Pro účely této Úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.

Díky této Úmluvě o právech dítěte vyvstávají určité povinnosti všem, kteří se jakýmkoliv způsobem podílí na rozvoji dítěte. Mohou to být povinnosti státu, veřejných institucí a soukromých osob, jako jsou rodiče či příbuzní. Ti všichni jsou povinni naplňovat práva dítěte.

1.3 Právo dětí na vzdělání

Právo na vzdělání je právem každého občana České republiky a vychází hned z několika dokumentů. „*Základním dokumentem pojednávajícím o právu na vzdělání je Všeobecná deklarace lidských práv, která byla schválena Organizací spojených národů v roce 1948*“ (Popelářová, 2018, s. 3).

Všeobecná deklarace lidských práv se zabývá právem na vzdělání v čl. 26, kde uvádí:

„Čl. 26

- (1) Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné vše podle schopností.*
- (2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.*
- (3) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti“ (Všeobecná deklarace lidských práv, čl. 26).*

Dalším dokumentem, který se zabývá právem na vzdělání a byl přijat OSN v roce 1966, je Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech. V tomto paktu státy, které jsou smluvními stranami paktu, souhlasí s právy z výše uvedené Všeobecné deklarace lidských práv a doplňují podrobnější záležitosti týkající se vzdělávání. Této problematice je věnován čl. 13, který je doplněn o body d), e) a čl. 14, který se zabývá schopností států dosáhnout dohody o povinném základním bezplatném vzdělávání.

„Čl. 13

- d) elementární vzdělávání osob, které nezískaly nebo nedokončily základní vzdělání, bude pokud možno povzbuzováno nebo zintenzívněno;*
- e) bude na všech stupních aktivně usilováno o rozvoj školského systému, bude zaveden přiměřený systém stipendií a soustavně budou zlepšovány materiální podmínky vyučujících“ (Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, čl. 13).*

Dále pak předsednictvo České národní rady vyhláší na Usnesení předsednictva dne 16. prosince 1992 Listinu základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku České republiky. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., kde se právu na vzdělání věnuje Hlava čtvrtá, čl. 33, který určuje toto:

„Čl. 33

- (1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*
- (2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*
- (3) Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.*
- (4) Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“*
(Listina základních práv a svobod, čl. 33).

Přijetím členství našeho státu do Evropské unie dne 1. května 2004, jsme zároveň přijali i další dokumenty týkající se práv. Listina základních práv Evropské unie a Evropská úmluva o ochraně lidských práv. I v těchto dokumentech jsou stanoveny práva na vzdělání s podobným obsahem jako dokumenty výše zmíněné.

Tyto dokumenty jsou podkladem pro práva dětí ve vztahu ke vzdělání a transformují všeobecné právo na vzdělání člověka do Úmluvy práv dětí, protože vzdělání je nedílnou součástí této Úmluvy a je uvedeno v části I., čl. 28 bod 1 – 3.

„Čl. 28

- 1. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:*
 - a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;*
 - b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;*
 - c) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;*
 - e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.*

2. *Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto Úmluvou.*
3. *Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě a s cílem usnadnit přístup vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. V souvislosti s tím bude brán zvláštní ohled na rozvojové země“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 28).*

1.4 Práva dětí v souvislostech v primární edukaci

V jakých souvislostech mohou být práva dětí v primární edukaci, nám určují už samotné výše zmíněné dokumenty.

1.4.1 Práva dítěte k věku žáka v primární edukaci

V Úmluvě o právech dítěte je to hned část I, čl. 1, který říká:

„Čl. 1

Pro účely této Úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 1).

Tedy v tom širším slova smyslu se dá říci, že práva dětí se týkají osob od narození do osmnáctého roku života, pokud není zletilosti dosaženo jindy, jak určuje zákon. Toto je období, kam spadá doba primárního vzdělávání.

„Primární vzdělávání nebo-li první stupeň základního vzdělávání označuje úroveň ISCED 1, na níž dochází k zahájení základního vzdělávání a počátku systematického vzdělávání, resp. povinné školní docházky (PŠD)“ (Vlčková, 2006, s. 5).

Věk dětí pro zahájení primárního vzdělávání ve většině evropských zemí bývá mezi 5 až 7 rokem života. Může se lišit na základě stanovených zákonů daných států. Vlčková uvádí, že v České republice je stanoven věk 6 let. Ale kritériem pro vstup do povinné školní docházky

je jak věk, tak „někdy i školní zralost a v některých zemích i názor rodičů, kteří mohou žádat jak o odklad, tak o časnější vstup do školy“ (Vlčková, 2006, s. 6).

Délka trvání primárního vzdělání je v České republice 5 let. Tedy obecně je to období od 6 do 11 let. Tento věk spadá právě do doby, která určuje status osoby jako „dítěte“. Tedy veškeré práva, které jedinec má v době primární edukace, se vztahují právě k Úmluvě o právech dítěte.

1.4.2 Práva dítěte v prostředí žáka v primární edukaci

Další souvislostí je, zajištění práv při jakýchkoliv činnostech, které dítě vykonává, v různých prostředích, či pod dozorem jiné osoby než je jeho rodič nebo zákonný zástupce. To je stanoveno v Úmluvě o právech dítěte v Části I, čl. 3 takto:

„Čl. 3

1. Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnými orgány.

2. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, se zavazují zajistit dítěti takovou ochranu a péči, jaká je nezbytná pro jeho blaho, přičemž berou ohled na práva a povinnosti jeho rodičů, zákonných zástupců nebo jiných jednotlivců právně za něho odpovědných, a činí pro to všechna potřebná zákonodárná a správní opatření.

3. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, zabezpečí, aby instituce, služby a zařízení odpovědné za péči a ochranu dětí odpovídaly standardům stanoveným 4 kompetentními úřady, zejména v oblastech bezpečnosti a ochrany zdraví, počtu a vhodnosti svého personálu, jakož i kompetentního dozoru“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 3).

Pro některé děti je primární edukace prvním odloučením od rodinného prostředí a odloučením od zákonných zástupců. Dítě neboli žák v primární edukaci by se měl cítit na půdě školy bezpečně a dostávat taková zajištění, která vedou k jeho spokojenosti a to právě pověřenými osobami, které za něj přebírají plnou zodpovědnost v době nejen výuky, ale i v době přestávky. Každá osoba ve škole, která má co do činění s žákem, by měla být obeznámena s tím, že je povinna k žáku přistupovat s vědomím jeho práv.

Škola musí tedy zajišťovat takové pracovníky, kteří budou kompetentní k této činnosti, ať už svojí profesí, tak dodržováním práv.

1.4.3 Práva dítěte k výchově a vzdělávání žáka v primární edukaci

V právech dítěte jsou vymezena i práva týkající se výchovy a vzdělávání. Primární edukaci v širším slova smyslu chápeme jako výchovu a vzdělávání, a tím by měla být v souladu s právy dětí.

Výchova a vzdělávání patří zároveň mezi hlavní funkce školy. V odborné literatuře se můžeme potkat s různými pojetími funkce školy. Dle Veselého to může být:

- Výchovná funkce;
- Vzdělávací funkce;
- Socializační funkce;
- Kvalifikační funkce;
- Integrační funkce;
- Selektivní funkce;
- Ochranná a kontrolní funkce;
- Inovativní funkce a tvorba nových poznatků.

Dle dalších autorů, jako jsou Havlík a Kořa (2007) je rozdělení následující:

- Výchovná funkce;
- Vzdělávací funkce;
- Kvalifikační funkce;
- Integrační funkce;
- Selektivní funkce;
- Ochranná funkce;
- Resocializační funkce.

V obou případech však vidíme shodnost a to především ve funkci vzdělávací a výchovné. A právě tyto oblasti mají souvislost v právech žáků.

Z hlediska vzdělávání Úmluva práv dětí, v části I, čl. 28 ustanovuje, že:

„1. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:

a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;

b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;

c) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání; e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.

2. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto Úmluvou.

3. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě a s cílem usnadnit přístup k vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. V souvislosti s tím bude brán zvláštní ohled na rozvojové země“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 28).

Vzdělávání je zahrnuto nejen v Úmluvě práv dítěte, ale jak už bylo zmíněno i v předchozí kapitole, je právo na vzdělání samostatným právem v dokumentech.

Z hlediska výchovy se v Úmluvě práv dětí, v Části I, čl. 29 ustanovuje, že:

„1. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k:

a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu;

b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám, a také k zásadám zakotveným v Chartě Spojených národů;

c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím;

d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu;

e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.

2. Žádná část tohoto článku nebo článku 28 nesmí být vykládána způsobem omezujícím svobodu jednotlivců a organizací zřizovat a řídit výchovné instituce. Za všech okolností je však třeba zabezpečit dodržování principů stanovených v odstavci 1 tohoto článku a podmínek, aby vzdělání poskytované těmito institucemi odpovídalo minimálním standardům stanoveným státem“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 29).

Koncepce primární edukace by měla mimo jiné tedy vycházet ze stanovených práv dítěte a práv na vzdělání a naplňovat tak kvality života a osobnostní rozvoj jedince.

1.4.4 Práva dítěte k názorům žáka v primární edukaci

Když se zamyslíme nad otázkou, proč by mělo dítě chodit do základní školy, asi každého napadne odpověď, že musí získat vědomosti, které nemá. Z tohoto úhlu pohledu předpokládáme, že učitel bude ten, který předává žáku vědění a to je základním kritériem pro dobrého učitele. „Scholastickým vzorem je v tomto Aristotelés, podle kterého se člověk rodí jako „tabula rasa“, nepopsaná deska – tj. bez jakéhokoliv poznání. Tuto myšlenku přebírají i mnozí novověcí filosofové, zejména John Locke“ (Adamovič, 2020, s. 2).

Je nutné si však uvědomit, že v době, kdy se dítě stává žákem v primární edukaci, má za sebou 6 let života. V této době se utvářela jeho osobnost a dítě získalo určité zkušenosti, které formovaly jeho názory a postoje. Dobrý učitel by měl tyto jeho zkušenosti poznávat a díky nim stavět tak na dalším rozvoji. Učitel může na žáka působit z hlediska kladení otázek, jež mají odhalit prekoncepty nebo neznalosti v dané oblasti, na kterých chce učitel stavět, ale tyto skutečnosti názorů musí respektovat. Nelze trestat žáka na základě jeho dosavadních zkušeností a názorů. Učitel by měl mít na paměti, že názory odpovídají věku žáka a bere je

za doposud platné. I tato oblast je zastoupena v Úmluvě o právech dítěte a musíme jí věnovat v primární edukaci pozornost.

„Část I, čl. 12 bod 1

1. Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, zabezpečují dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 12).

S návazností na toto právo souvisí i další, které musí učitel brát v potaz. Nejen věnovat pozornost názorům žáka, ale dát mu především prostor tyto názory sdílet a také akceptovat svobodu vyhledávání informací, které jeho názory utváří. Této oblasti se věnuje Část I, čl. 13 Úmluvy:

„1. Dítě má právo na svobodu projevu; toto právo zahrnuje svobodu vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně nebo tiskem, prostřednictvím umění nebo jakýmkoli jinými prostředky podle volby dítěte.

2. Výkon tohoto práva může podléhat určitým omezením, avšak tato omezení budou pouze taková, jaká stanoví zákon a jež jsou nutná:

a) k respektování práv nebo pověsti jiných;

b) k ochraně národní bezpečnosti nebo veřejného pořádku, veřejného zdraví nebo morálky“ (Úmluva o právech dítěte, čl. 13).

Tím, že dítě nastoupí do základní školy a stane se žákem, nepřebírá jen povinnosti a práva vycházející ze školního řádu, ale stále platí jeho práva vycházející z Úmluvy o právech dítěte. Primární edukace musí tedy být v souvislostech s právy dítěte.

2 EDUKAČNÍ REALITA A PRÁVA ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Škola je společenskou institucí, jejíž tradiční funkcí je poskytování vzdělávání žáků příslušných věkových skupin v organizačních formách podle určitých vzdělávacích programů. Poskytuje celkový rozvoj jedince. Jako státní subjekt podléhá také zákonům, které stanovují podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

V těchto kapitolách přejdeme od teorie práv dětí v souvislostech v primární edukaci do edukační reality – tedy do praxe. Jakým způsobem jsou na školách ukotvena práva žáků a jaký je kladen důraz na jejich uplatňování.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., se musí respektovat práva a povinnosti všech osob, které se podílí na výchově a vzdělávání dané školy. Práva a povinnosti jsou ustanovena tzv. školním řádem, který je veřejně přístupný na každé škole.

2.1 Školní řád

Otázka práv dítěte se netýká pouze práv v jeho osobním životě v době určené Úmluvou, jak se uvádí v článku 1, ale týká se jakékoliv činnosti, jak uvádí článek 3 bod 1. Odpovědnost za dodržování práv dítěte nesou buď rodiče, anebo jednotlivci právně za něho odpovědní, ale i instituce a jiná zařízení, v nichž se vykonává činnost týkající se dětí, jak uvádí článek 3 bod 2 a 3. Na tuto skutečnost navazuje právě škola jako instituce, která přebírá po určitou dobu zodpovědnost za dítě jako žáka, který v době výuky není pod dohledem zákonného zástupce, který by mohl zabezpečit práva dítěte. Přejímá tím odpovědnost za péči a ochranu dítěte, která odpovídá standardům stanoveným kompetentními úřady, zejména v oblastech bezpečnosti a ochrany zdraví, počtu a vhodnosti svého personálu, jakož i kompetentního dozoru, jak uvádí článek 3 bod 3. Zajištění ochrany práv ve školském prostředí uvádí také školský zákon č. 561/2004 Sb., kde § 21 stanovuje konkrétní práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků. Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 28 bod 1g dále pak stanovuje povinnou dokumentaci jako je školní nebo vnitřní řád.

Na základě zákona musí mít každá škola vypracován Školní řád. Školní řád je dokumentem školy, který ustanovuje práva a povinnosti zaměstnanců školy, žáků a jeho zákonných

zástupců, popřípadě ostatních osob, které s danou organizací spolupracují. Vychází ze základních lidských práv a nastavuje konkrétní pravidla dané školy, která jsou platná a dle kterých se zavazuje k ochraně.

Pro primární vzdělávání dle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 30 platí:

- (1) *„Ředitel školy vydá školní řád; ředitel školského zařízení vnitřní řád. Školní řád a vnitřní řád upravuje*
 - a) *Podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole nebo školském zařízení*
 - b) *Provoz a vnitřní režim školy nebo školského zařízení*
 - c) *Podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí*
 - d) *Podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany dětí, žáků a studentů*
- (2) *Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.*
- (3) *Školní řád nebo vnitřní řád zveřejní ředitel na přístupném místě ve škole nebo ve školském zařízení, prokazatelným způsobem s ním seznámí zaměstnance, žáky a studenty školy nebo školského zařízení a informuje o jeho vydání a obsahu zákonné zástupce nezletilých dětí a žáků“ (Školský zákon, 561/2004 Sb., § 30).*

Školní řád tak navazuje na plnění závazků z Úmluvy práv dítěte.

2.2 Pravidla ve školní třídě

Školní řád a jeho podstata by měl být znám právě učitelům v primární edukaci. Dítě přichází do nového prostředí, kde se mění především jeho role na pozici žáka, ale současně prvním dnem získává nové poznatky a integruje se na nový způsob života ve školním prostředí. S tím vším mu pomáhá učitel. Seznamuje ho s prostředím a způsoby chování a jednání, s čímž souvisí práva a povinnosti žáka. Většina žáků se se slovem „právo“ setkává až na základní škole v první třídě. Učitel by tedy měl nejen znát Školní řád, který z práv vychází,

ale především celková práva dítěte, na kterých může stavět následnou spolupráci. Každý učitel by měl seznámit žáka s tím, co je jeho právem a co toto slovo znamená takovým způsobem, který je v daném věku dítěti přiměřený k porozumění.

Jak už jsme zmiňovali, obecná pravidla jsou obsažena ve školním řádu a s tím by měl učitel žáky seznámit. Jak ale uvádí i Mareš a Křivohlavý (2009) ve školním řádu jsou pravidla výslovně formulovaná pro žákovskou komunikaci. Tato komunikační pravidla jsou spíše obecně platná pro frontální vyučování a výrazně se liší v pojetí pro učitele a žáka.

„Učitel má právo:

- *kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka*
- *mluvit s kým chce*
- *mluvit o čem chce*
- *mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce*
- *mluvit v rámci učebny kde chce*
- *mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou*

Žák má právo - mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo

- *mluvit jen s tím, kdo mu byl určen*
- *mluvit jen o tom, co mu bylo určeno*
- *mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno*
- *mluvit jen na místě, které mu bylo určeno*
- *mluvit v pozici, která mu byla stanovena“ (Mareš, Křivohlavý, 2009, s. 5).*

Když si ale představíme šestiletého žáka v první třídě, tak by asi ztěžka porozuměl přečtenému školnímu řádu. Učitel si proto vytváří vlastní pravidla třídy tak, aby jim byl žák schopen porozumět. Tato pravidla vychází právě ze školního řádu. Učitel by si měl uvědomit, že nastavení pravidel by mělo být základním elementem k vytvoření kvalitního

působení jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky navzájem. Žáci by se měli naučit chápat, že jsou součástí určitého kolektivu a v něm musí vzájemně fungovat. Správné nastavení pravidel je součástí vytvoření dobrého klima třídy. *„Nezbytná pravidla pro chování žáků ve třídě podle Cangelosiho slouží k těmto účelům:*

- *maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků*

- *zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu*

- *zamezují rušení ostatních*

- *udrží přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy“* (Mareš, Křivohlavý, 2009, s. 5).

Pravidla by měla být jasně vymezená, všem by měla dávat smysl, a tím by měla vyvolávat snahu všech zúčastněných o jejich dodržování, zachování, či případné úpravy v závislosti na vynořující se skutečnosti. Pravidla by měla zajišťovat dobrý vztah učitele s žáky.

„Determinanty vztahu učitel–žák se staly předmětem řady výzkumů. Dobrý vztah učitele s žáky koreluje s charakteristikami žáků, jako je školní úspěšnost (Hamre & Pianta, 2001) či konformita žáka ve vztahu k pravidlům ve škole (Claessens et al., 2016). Z toho vyplývá, že žáci méně úspěšní či rezistentní ke školním normám představují jistou výzvu pro řízení třídy učitelem“ (Lukas, Lojdová 2018, s. 160).

Aby žáci pochopili účel pravidel a tím si zároveň uvědomovali otázku svých práv, měl by učitel vytvořit prostor pro zapojení se žáků do tvorby pravidel ve třídě. V tomto ohledu je to souvislost k právům dítěte, kdy žák může uplatnit svůj názor. A jak uvádí Mareš a Křivohlavý *„tento způsob je výhodný, neboť pravidla vytvořená ve spolupráci žáků a učitelů vtahují všechny aktéry do jejich rozvíjení“* (Mareš, Křivohlavý, 2009, s. 5).

Při tvorbě pravidel musí mít tedy učitel na paměti, jakým způsobem seznámí žáky s třídními pravidly, která budou v souladu se školním řádem, jaký budou mít pravidla účel a smysluplnost, jak bude s pravidly nakládáno a jakým způsobem zapojí žáky do tvorby pravidel.

3 UČITEL VE VZTAHU K PRÁVŮM ŽÁKŮ V EDUKACI

Každý učitel, který pracuje s žákem v primární edukaci, musí mít potřebné vzdělání k tomu, aby byl schopen vykonávat tuto činnost. Samotné vzdělání však nedělá učitele dobrým učitelem. Učitele utváří také jeho osobnost, na které závisí postoj k žákům a jeho právům.

V edukační realitě dochází ke každodenní interakci mezi učitelem a žákem. Také názory na postupy řešení situací v interakci s učitelem mohou vést k rozporu mezi učitelem a žákem. Autorita žáka se pak může střetnout s autoritou učitele. Abychom mohli pochopit jaký je vztah učitele k právům žáků v primární edukaci, musíme zohlednit některé aspekty ovlivňující tento vztah a to: sociální role učitele; výukový styl učitele; orientaci učitele v právech dítěte

3.1 Sociální role učitele

„Ke každé pozici, tj. postavení na společenském žebříčku, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování.“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 161). Na první pohled se může zdát, že obecně vzato je učitel v roli dospělého, tedy role zástupce dítěte - žáka ve chvíli, kdy přebírá zodpovědnost za tohoto žáka. Tato role z něj ale činí člověka, stejně jako rodiče či jiného zákonného zástupce, který musí plně respektovat práva dítěte. Učitel jako dospělý přebírá zodpovědnost a stává se tím jakousi autoritou.

Učitelskou autoritu definuje Kalhous následujícím způsobem: *„Autorita znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Uznání pravomoci může být založeno na respektu k osobě konkrétního učitele (neformální autorita) nebo na respektu k roli, kterou ho společnost pověřila (formální autorita).“* (Kalhous, Obst, 2002, s. 398).

Bez ohledu na tuto autoritu je učitel povinen řídit se stejně jako žák právem a povinnostmi, které ukládá zákon, a které se odráží ve školním řádu.

3.2 Výukový styl učitele

Výukový styl učitele je způsob, jakým učitel vyučuje. Evansová (2008) označuje tento styl osobitým jednáním učitele, jak předávat tak přijímat informace vyučovanému subjektu, přičemž zohledňuje pohled a přístup k vyučovacímu procesu. Odráží se v něm také hodnoty

a postoje učitele, jakož i osobní prožitky a zkušenosti z praxe. Je ovlivněn také faktory zvenčí, jako jsou například povaha vyučovaného předmětu nebo výsledky vyučovaného. Mareš (2008) uvádí, že tento styl nevytváří učitelovy osobnostní charakteristiky, ale určitý typ přístupu, jak vnímá a hodnotí pedagogické situace, či přístupy žáků k učení. Dle Lukášové (2010) je tento styl relativně stabilní a obtížně se mění. V závislosti na emočním vztah učitele k žákům ve výuce jej dělí na:

Integrační výukový - převládá v něm kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení – učitel je vyrovnaný, žák ho zajímá a snaží se mu porozumět, a proto dává žákům prostor sdílet jejich názory a požadavky a respektuje jejich osobnost. V tomto případě chápe žáka jako plnohodnotného partnera a jedince, kdy dokáže respektovat a zohledňovat jeho práva.

Autokratický výukový styl - převládá v něm záporný emoční vztah a silné řízení – zde je učitel právě tou autoritou, která má hlavní slovo bez ohledu na žáka. Vedení má ve svých rukou a nepřihlíží k žakovým potřebám, přáním či názorům. Tento výukový styl učitele asi nedá příliš možností žákům využít svého práva na svůj vlastní názor a nepřipouští svobodu žáka k jeho samostatným postupům. Navíc v menší míře ohrožuje jeho bezpečí a klid ve třídě. Alina Wróbel se ve své práci soustřeďuje na tak zvanou pedagogickou manipulaci, kde učitelé tak silně působí na své žáky, že manipulací tak skrytě realizují pedagogické cíle. Činí tak z žáků „*zcela nesvobodné nástroje cizího jednání, účinně v nich vyvolat dojem, že své chování a pocity si vybírají nebo zakoušejí spontánně, z vlastní svobodné vůle, nebo dokonce z vlastní iniciativy*“ (Wróbel, 2008, s. 9).

Liberální výukový styl se zájmem o žáka se vyznačuje kladným emočním vztahem a slabým řízením – zde sice učitel respektuje potřeby a práva žáků, ale mnohdy žáka omlouvá za jeho nedostatky, což může ovlivnit žakoví povinnosti vyplývající z jeho práv.

Liberální styl s nezájmem o žáka - působí v něm záporný emoční vztah a slabé řízení. V tomto případě má učitel celkově nízké požadavky na žáka jak v oblasti výsledků, tak chování. Budí dojem lhostejnosti k žákovi, což se může odrazit i v lhostejnosti k jeho právům.

Ať už je výukový styl učitele jakýkoliv, neměl by na práva žáka zapomínat.

3.3 Orientace k právům dítěte

Pokud má učitel naplňovat a respektovat práva žáků, měl by být s těmito právy obeznámen. Výborná znalost práv však bývá nesnadnou záležitostí nejen pro právníky, ale pro posuzování samotného Ústavního soudu. Jak uvádí Červínek (2019), Ústavní soud dosud nenašel jednotný a konzistentní přístup k přezkumu práv obsažených v hlavě čtvrté Listiny základních práv a svobod, kde je obsaženo také právo na vzdělání. Zda jsou práva dostačující a funkční k potřebám člověka, je živou otázkou, která se stále kontroluje a vyvíjí.

Učitel nemusí být právník, aby chápal přesná ustanovení daných zákonů, ale měl by mít aspoň všeobecný přehled. Ale je tento všeobecný přehled práv dětí zcela ukotven ve Školním řádu, se kterým by měl být každý učitel obeznámen a chápat jej? Dle Michalíka je potřeba si uvědomit, že právo není jediným společenským systémem, který stanovuje pravidla chování pro určitou skupinu. Ale existují například i další systémy (soubory pravidel), které mají vliv na určitou oblast společenských vztahů, na lidské chování jako například morálka, náboženství, tradice a zvyky. Pravidla a Školní řád, která určujeme, mohou vycházet z normy právní, ale i mravní. Právo jako takové je obecně závazné, mocensky vynutitelné, formálně specifické neboli zapsané. Pro pochopení uvádí Michalík příklad znaků:

„a) norma právní: § 219 odst. 1 trestního zákona: „Kdo jiného úmyslně usmrtí, bude potrestán odnětím svobody na deset až patnáct let.“

b) norma mravní: „Žáci zdraví učitele při příchodu do třídy povstáním“ (Michalík, 2003, s. 39).

Z tohoto rozdělení je zjevné, že pokud zná učitel pouze Školní řád, tak není jisté, zda se orientuje v právech dítěte jako takových. Směrodatné pro učitele však je co udává Pedagogická komora v rámci Školského zákona:

„§22b

Povinnosti pedagogických pracovníků

Pedagogický pracovník je povinen

a) vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,

b) chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,

c) chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového

chování ve školách a školských zařízeních,

d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,

e) zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku,

f) poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním“ (Školský zákon 561/2004 Sb.).

4 PARTICIPACE ŽÁKŮ

České školství prochází v posledních letech změnami v závislostech na rozvoji, výzkumech a na zkušenostech v zahraničí. Kurikulární reforma je stále více diskutována jak pedagogy, tak veřejností. Otvírají se možnosti učitelům, jakým způsobem mohou zkvalitnit své pedagogické působení, což ale vede i k jejich zodpovědnosti k novým způsobům. Zároveň však nové přístupy zahrnují i podíl žáka. Nové modely a vlastní programy škol dávají prostor žákům zapojit se do výchovně-vzdělávacích procesů a aktivně se podílet na utváření celé koncepce a zkvalitnění výuky.

Proč by se ale žáci měli zapojovat do výchovně vzdělávacích procesů, když nemají dostatek zkušeností? Toto objasňuje například Fielding (2004), který vychází právě z požadavků na současnou školu:

1. na jedné straně jde o požadavek, aby škola byla institucí, v níž jsou uplatňovány demokratické principy;
2. na straně druhé je ke školám směřován obecnější požadavek, aby z nich vycházeli zodpovědní občané, vědomí si nejen svých práv, ale i povinností.

Pokud máme uplatňovat demokratické principy, pak musíme vycházet z práv dítěte a uplatňovat jeho právo na názory a svobodu projevu. Pokud se má žák naučit chápat svá práva a povinnosti, a tím se stát zodpovědným občanem, musí se také naučit s nimi pracovat.

Participaci dítěte vnímal také Korczak, jak už bylo zmíněno v první kapitole, který prosazoval vnímání dítěte jako vnímání plnohodnotné osobnosti, která chápe své potřeby a problémy a sám se snažil o vytvoření samosprávné rady a dětského sněmu, které už na začátku dvacátého století implementoval v dětském sirotčinci. Jako vedoucí tohoto ústavu se podřídil této samosprávě, kde si byli všichni rovni. To mělo vzbudit zájem dětí o zapojení se veškerého dění kolem sebe.

Další kladný pohled na participaci spatřuje novozélandská profesorka Smithová, zabývající se výzkumem raného dětství a práv dítěte, která v participaci vidí posun v socializaci dítěte, kdy se mění pasivní zapojení dítěte v aktivní, protože již v raném věku jsou schopny vytvářet si názor na dění kolem sebe (Smith, 2002).

Slovo participace pochází z anglického pojmu „*participation*“ a znamená účast či zapojení. Vyjadřuje způsob společného neboli sdíleného rozhodování nebo podílení se na rozhodování v záležitostech, které se týkají jedince a společnosti nebo na něj mají vliv. Ve spojení se školou je to tedy zapojení se žáků do rozhodování o záležitostech školního života, který se jich týká.

Doláková uvádí, že participaci žáků v edukaci můžeme chápat jako vzájemné naslouchání, sdílení názorů, výměna informací a vzájemné ovlivňování. Žáci se díky názorům a diskuzím tedy podílí na rozhodovacích procesech školy, které vedou ke změnám v činnosti a fungování školy. Jejich zapojení může mít formální či neformální formu. V neformální formě se může jednat o dialogy, rozhovory a diskuze ve škole. Jako formální probíhá participace prostřednictvím specifických institutů, jako jsou například žákovské rady, senáty, parlamenty apod. Důležitým aspektem však je postoj učitelů a přijetí rovnoprávnosti. Otevřená komunikace mezi žáky a učiteli by měla vést k přijímání rozlišnosti názorů a možností řešení mezi oběma stranami a společně by měla mít za cíl zkvalitnění výuky pro obě strany.

5 POHLEDY PRÁV DĚTÍ A PARTICIPACE ŽÁKŮ V ČR A ZAHRANIČÍ

5.1 Výsledky pedagogických výzkumů práv dětí a žáků v edukaci v ČR

Ač by se zdálo, že otázka práv dětí má být směřována spíše k rodičům a zákonným zástupcům jakožto k osobám zajišťujícím dětem nejdůležitější potřeby a bezpečí, posouvá se otázka práv dítěte i směrem k edukaci. Hlavním aspektem se ve výzkumech sice stala v poslední době inkluze, ale s vyvstávajícími poznatky se výzkumy zaměřily i na další oblasti a to především na žákovo pojetí svých práv. Některé výzkumy prokázaly podobné výsledky v žákovském pojetí práv jak u nás tak v zahraničí. Například studie Kovaříka (2001), která je součástí mezinárodního srovnávacího výzkumu v oblasti konceptualizace práv dětí dětmi samotnými. Tento výzkum se stal velmi důležitým, protože otvírá důvody, proč se zabývat právy dětí v primární edukaci. To, jaké postoje žáci k dětským právům mají, utváří významné kritérium pro stanovení cílů výchovy k demokratickým hodnotám, jejichž součástí jsou práva dětí. Výzkumy podobného druhu nám přinášejí poznání, že bychom si měli všimnout dětí i z pohledu, jak ony samy sebe vidí. Mohou odhalit překážky, které děti skutečně překonávají, ale dospělý je nedokáže odhalit a dává dětem prostor vyjádřit se k věcem, které se jich přímo týkají. To vše pak zvyšuje zájem o kvalitu dětství, ze které vychází Úmluva o právech dítěte.

Další výzkum „Vnímání ohrožujících vlivů dětmi“ (2002), který byl proveden u žáků 4. a 5. tříd základní školy, opět prokázal, že dítě v tomto věku je schopno formulovat své názory a postoje. Ukázal, jak dítě vnímá jistoty, bezpečí a strach ve třech prostorech – svět doma, ve škole, ve světě a že tyto prostory odděluje. Prostor škola, je podle dětí vnímán jako „svět sám pro sebe“ a odděluje je od prostoru doma a ve světě. Oproti těmto dvěma prostorům jediný strach, který zde vidí, je tlak na výkon a hodnocení. Současně je to ale prostor, kde se dítě nejvíce spoléhá samo na sebe.

Tedy i z pohledu dosavadních výzkumů je zcela nezbytné a důležité se zabývat právy dítěte a participací žáka v primární edukaci.

5.2 Práva žáků a participace v zahraničí

Práva dětí stejně jako právo na vzdělání jsou zakotvena v řadě mezinárodních úmluv a jsou považována za jedny z nejdůležitějších a platných pro každý stát, který úmluvy podepsal.

Přesto se stále objevují ve světě obtíže dostat těmto právům. Mnohdy politické a ekonomické podmínky brzdí schopnost států plně zajistit tato práva. Stejně tak se promítá participace dítěte při realizaci jeho práv. Žák se může podílet na vzdělávacím procesu jedině tehdy, pokud si tuto potřebu uvědomuje učitel.

Českou republiku léta brzdila politická situace, která oslabovala právě vzdělávání. Politické změny a školská reforma však otevřely možnosti k přijetí nových přístupů ze zahraničí. V některých oblastech jsme přijali inovace velmi zodpovědně, a tím i předběhli vyspělejší země. Studie prokázaly, že například oblast inkluze, kde je uplatňováno právo dítěte na rovné vzdělání, je u nás mnohem více implementována než například ve Švýcarsku nebo v Belgii, kde zatím zůstává segregace škol a inkluzi není věnován hlubší zájem. (Obrovská, 2014)

Oproti tomu je oblast participace žáka v primární edukaci u nás zatím velmi omezená a zatím pouze diskutovaná. Kvůli politickým vlivům se participaci nepřikládala žádná váha. Snad proto, že zde byla i dříve striktně nastavená pravidla autorit nejen ve školství, která vůbec znemožňovala participaci žáků. Důležité je i to, jak zatím participaci žáků chápeme. Momentálně je participace žáků chápána z pohledu účasti žáků na vyučovacích procesech, jak bylo zmíněno výše, v kapitole o participaci. Zahraniční autoři však pojímají participaci žáků ve větším měřítku a chápou ji teda v užším smyslu.

Zahraniční vymezení se týkají:

- účasti žáků na školním vzdělávání, tj. školní docházka,
- účasti žáků v procesech výuky,
- účasti žáků v procesech rozhodování (Johnson, 2004)

Participace se totiž v západních zemích, jako jsou například USA, Kanada, ale i Austrálie, začala mnohem dříve prodiskutovávat a zabývat výzkumem než například v západní Evropě.

Díky tomu mohou být zkušenosti s participací v zahraničí inspirací pro české prostředí, i když ne každá země má své pokusy o participaci plně uspokojující, jako například ve Švédsku, kde je právě kladen důraz na uplatňování demokratických principů, ale participace žáků je spíše formální než skutečná.

Nejvýznamnější zemí, která se může pochlubit plnou participací žáků v edukaci, je Anglie, kde vznikla škola Summerhill, která mnohdy bývá označována jako demokratická škola. Už zakladatel této školy Alexander Sutherland Neill přistupoval k žákům spíše z psychologického hlediska než z pedagogického, což utvářelo rovnocennost vztahů a vysokou míru svobody. Štrunclová (2003) uvádí, že v Summerhillu vychází z předpokladu, že každý je od přírody dobrý a dokáže se sám od sebe – bez cizího tlaku či donucení – rozvíjet. Sociální role, jako jsou učitel – žák, žák – učitel, zde nejsou akceptovány a vztahy všech jsou nastaveny partnersky. Díky tomu, že je tato škola internátní, má svou samosprávu a funguje demokraticky. Žáci a učitelé jsou při veškerém dění školy, proto se všichni podílejí nejen na utváření školních pravidel, ale i na celém fungování a organizování. Žáci i učitelé se scházejí na společných schůzích, kde společně rozhodují a hlas žáka má stejnou váhu jako hlas učitele.

Tento způsob fungování školy byl zpočátku velmi diskutovaný jak veřejností, tak školskou inspekcí, ale nakonec se tato škola stala inspirací právě ve vztahu k uplatňování práv dětí a participace žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Výzkumná část je zásadní částí pro zjištění a naplnění mého výzkumu. V následujících kapitolách popisují postupy, které vedly k objasnění daného výzkumného tématu, včetně stanovení výzkumného problému, výzkumných cílů a otázek, zvolení metod k získání a analýze dat a k následné interpretaci zjištěných výsledků shrnutých do závěrů.

6.1 Výzkumný problém

V průběhu své praxe na vysoké škole jsem si všimla, že někteří učitelé mají potřebu ventilovat svůj názor na pojetí práv žáků, aniž by na to byli dotazováni. K této iniciativě je vede snad skutečnost, že nemají příležitost tuto problematiku kdekoliv diskutovat, ač mají o ni zájem, ale možná je k tomu vede také skutečnost, že práva dětí jsou v dnešní době stále více prodiskutována veřejností v kontextu se vzděláváním. Práva žáků se dostávají i do pozice diskutabilních témat v oblasti participace žáků na zkvalitnění nejen výukových procesů.

Pro tento výzkum bylo velmi obtížné vymezit stěžejní oblast, která by vystihovala učitelské pojetí práv dítěte v primární edukaci, protože se na toto téma dá podívat z více úhlů pohledu. Do práv dítěte jako žáka v primární edukaci zasahují nejen práva dítěte jako taková, která vychází z Úmluvy práv o dítěti, ale také právo na vzdělání, které je součástí lidských práv.

Záměrem tohoto výzkumu je zjistit, jak chápou učitelé práva dětí a jejich uplatňování v primární edukaci, jak vnímají názory žáků vycházející z jejich práv a jaké jsou učitelské názory, zda participace žáků může vést ke zkvalitnění výuky. Tímto výzkumem bude zjištěno učitelské pojetí práv dětí v primární edukaci, což může přinést nové pohledy na zkvalitnění výchovy a vzdělávání v primární edukaci.

6.2 Výzkumné cíle a otázky

Práva dítěte a právo na vzdělání se promítají i do života žáků v primární edukaci. Otázkou je, zda si tuto skutečnost uvědomují především ti, kteří v primární edukaci s žáky pracují, a to učitelé.

Cílem je identifikovat, jak učitelé chápou práva žáka v primární edukaci a jaký je názor učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitnění výuky.

K objasnění tohoto cíle bylo nutné stanovit si dílčí cíle. Zjistit, zda se učitelé v primární edukaci setkávají s otázkami práv žáků, jak učitelé vnímají žákovo chápání svých práv, jak učitelé vnímají názory žáků na rozhodování v edukačních procesech a jaký je učitelský názor na otázky participace žáků v primární edukaci.

Hlavní výzkumný cíl	Hlavní výzkumné otázky (HVO)
Cílem je identifikovat, jak učitelé chápou práva žáka v primární edukaci a jaký je názor učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitnění výuky.	Jaké je učitelské pojetí práv dítěte a žáků v podmínkách primární edukace?
	Jaké jsou učitelské názory na otázky participace žáků v primární edukaci?

Tabulka 1 Hlavní výzkumný cíl a otázky

Dílčí výzkumné cíle	Dílčí výzkumné otázky (DVO)
1. Zjistit, jaký pohled mají učitelé na práva dítěte v životě žáka v primární edukaci.	Jaký je učitelský pohled na práva dítěte v životě žáka v primární edukaci?
2. Zjistit, jak učitel vnímá žákovo chápání svých práv.	Jak učitel vnímá žákovo chápání svých práv?
3. Zjistit, jaký pohled mají učitelé na právo na vzdělání.	Jaký je učitelský pohled na právo na vzdělání?
4. Zjistit, jaké jsou učitelské názory na rozhodování v edukačních procesech.	Jaké jsou učitelské názory na rozhodování v edukačních procesech?
5. Zjistit, jaké jsou učitelské názory na otázky participace žáků v primární edukaci.	Jaké jsou učitelské názory na otázky participace žáků v primární edukaci?

Tabulka 2 Dílčí výzkumné cíle a otázky

6.3 Design výzkumu

Pro objasnění tohoto tématu jsem si zvolila kvalitativní typ výzkumu. Důvodem pro tuto volbu byl v první řadě můj vlastní postoj výzkumníka, který zatím nemá zkušenosti s výzkumem a dle Švaříčka a Šed'ové (2007) jsou teoretická východiska kvalitativního

výzkumu vhodná pro ty, kteří nemají zatím moc zkušeností s empirickým výzkumem. Dalším kritériem bylo, že téma, které jsem si zvolila, dle mého názoru vyžaduje hlouběji se ponořit do vnímání učitelských názorů, které by vedly k pochopení a objasnění tohoto tématu.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelů základních škol ve Zlínském kraji. V oblasti managementu školy se jednalo o čtyři učitele a jednoho ředitele, aby výzkum zahrnul také názory učitele, který se, jak uvádí Lukas (2009) soustřeďuje nejen na žáky, ale také na administrativní práci spojenou s vedením školy, na různé problémy se školou spojené, je v kontaktu s širší komunitou školy a celkově se snaží o zajištění kvalitního obrazu školy. V oblasti genderové se jednalo o čtyři učitelky a jednoho muže. Záměrně byli tito učitelé vybráni i s ohledem na povahu školy a to, dva učitelé z vesnické školy a tři učitelé z městské školy. Uveden je i údaj, zda součástí celé školy byl první i druhý stupeň.

Participant	Pohlaví	Pozice	Škola
U1	muž	ředitel	ZŠ s menším počtem žáků, pouze 1. stupeň, na vesnici
U2	žena	učitelka	ZŠ s menším počtem žáků s výukou Montessori, pouze 1. stupeň ve městě
U3	žena	učitelka	ZŠ s větším počtem žáků včetně 2. stupně, na vesnici
U4	žena	učitelka	ZŠ s větším počtem žáků včetně 2. stupně, ve městě
U5	žena	učitelka, výchovný poradce	ZŠ s větším počtem žáků včetně 2. stupně s prvky Daltonské výuky, ve městě

Tabulka 3 Přehled participantů

Takto kombinovaný výběr participantů byl zvolen proto, aby výzkum nebyl ovlivněn právě některou z výše uvedených oblastí, která by výsledky výzkumu mohla zkreslit.

Výběr učitelů byl záměrný a vycházel také z předpokladu, že získaná data nebudou ovlivněna nezájmem či nervozitou učitele při rozhovoru. Se všemi učiteli jsem již dříve byla v kontaktu, a to v rámci své pedagogické praxe, kdy jsem měla možnost v menší míře poznat

jejich kvality a délku jejich praxe. Tento kontakt měl zajistit otevřenost při počátečním oslovení participantů, odbourání strachu z tématu a uvolněnost participantů při rozhovoru. To vše mělo zajistit vztah výzkumníka a participanta a jejich vzájemnou spolupráci, která by právě při takovém výzkumu a způsobu sběru dat měla být, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007).

Prvním participantem byl ředitel vesnické školy. Škola má všech pět ročníků prvního stupně, přičemž 2. a 3. ročník jsou spojeny do jedné třídy. Malý počet žáků umožňuje škole uplatňovat svoji filosofii výuky, kde žijí jako jedna velká komunita, ve které se všichni znají a společně pracují na svých cílech. Individuální přístup k žákům, vzájemná spolupráce a pravidelná výuka ve venkovních prostorách činí tuto školu velmi podnětnou pro spokojenost jak žáků, tak učitelů. Rozhovor s tímto participantem proběhl přímo ve škole v kanceláři ředitele.

Se všemi participanty byl předem dohodnut termín schůzky k rozhovoru a rozhovory trvaly přibližně 1 až 1,5 hodiny.

Druhým participantem byla učitelka školy, která se zabývá Montessori výukou. Tato škola spadá pod vedení běžné městské školy. Disponuje však vlastní přístavbou, kde prostory v ní jsou přizpůsobeny Montessori výuce a vychází z vlastního ŠVP s názvem Moderní škola – výuka Montessori, takže se dá brát jako samostatná jednotka. Všechny učitelky v této škole mají potřebné vzdělání pro výuku Montessori. Tuto učitelku jsem vybrala, protože má téměř 30 let praxe a má zkušenosti nejen s běžnou výukou, ale následně i s výukou Montessori, kde je jak uvádí Montessoriová (2012) obrat k dítěti v rámci získávání vědomostí ze světa dětí. Na základě jejich zkušeností a možností porovnání více přístupů ve vzdělávání, může být její pojetí velkým přínosem pro tento výzkum. Rozhovor proběhl v jedné ze tříd Montessori školy.

Třetím participantem byla učitelka s více jak 30 letou praxí. Působila několik let také jako ředitelka na malé vesnické škole, ale v době výzkumu působila pouze jako učitelka v první třídě, ve velké běžné škole na vesnici, včetně druhého stupně. Tato učitelka měla velmi otevřený a nakloněný přístup k účasti na tomto výzkumu. Již při oslovování mi prozradila, že je pedagogickým výzkumům nakloněna, protože věří, že mohou posunout nebo řešit situace přispívající k rozvoji našeho školství. Při rozhovoru byla velmi klidná, odpovědi si promýšlela a bylo vidět, že ji téma velmi zajímá. Stejně jak přistupovala ke svým žákům,

stejně tak přistupovala k našemu rozhovoru a snažila se, aby její výpovědi byly dostatečně srozumitelné a pochopitelné. Rozhovor proběhl v její třídě.

Čtvrtým participantem byla učitelka, která učila také více než 30 let žáky prvního stupně na velké městské škole včetně druhého stupně. Tato škola je současně fakultní školou Univerzity Karlovy. S prvotním oslovením u učitelky nebyl problém, ale celkově budila dojem nezájmu nebo špatné nálady. Rozhovor s ní probíhal ve sborovně, v době, kdy nebyl přítomen žádný jiný pedagogický personál. Její bohaté zkušenosti, zájem o výpovědi a téma však dostatečně přispěly k tomuto výzkumu.

Pátým participantem byla učitelka, která v době výzkumu měla 25 let praxe a učila na velké městské škole včetně druhého stupně. Tato škola byla specifická tím, že se zabývala využitím Daltonského plánu ve výuce a zaměřovala se na rozvoj výtvarného nadání dětí. Tato učitelka byla současně výchovným poradcem pro 1. stupeň. Na rozdíl od ostatních participantů, mě tato učitelka požádala o schůzku k rozhovoru mimo školu. Její objasnění mě překvapilo, protože jako jediná nechtěla být při rozhovoru ovlivňována prostředím školy. Měla zájem na tom, aby její výpovědi byly opravdu vycházející z jejích názorů a zkušeností a nebyly ovlivněny momentální stavem z dění daného dne v zaměstnání.

Při hledání a oslovování participantů jsem byla mile překvapena, že jsem se nesetkala s odmítnutím do zapojení do tohoto výzkumu.

6.5 Fáze výzkumu

K realizaci tohoto výzkumu a dosažení jeho výsledků bylo zapotřebí promyslet strategii posloupnosti výzkumu. Nejsložitější bylo promyslet, které fáze budou stěžejní, bez kterých by nebylo možno dalších kroků a které budou navazovat. Následující schéma ukazuje fáze realizace výzkumu.

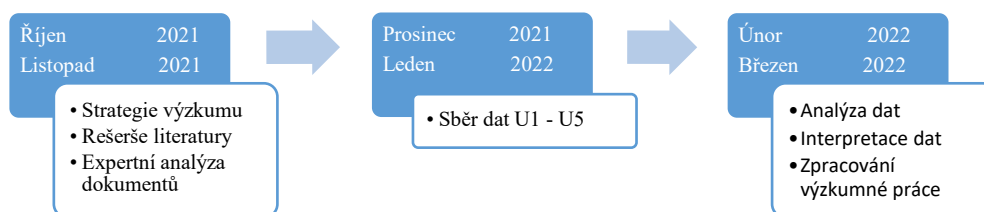


Schéma 1 Fáze realizace výzkumu

6.6 Metody výzkumu

Součástí tohoto výzkumu bylo jak shromáždění dat a jejich následné vyhodnocení, tak porozumění všem dokumentům týkajících se práv žáků v primární edukaci. Pro tento výzkum jsem k pochopení právních dokumentů zvolila expertní posudek dokumentů a pro sběr dat polostrukturovaný rozhovor.

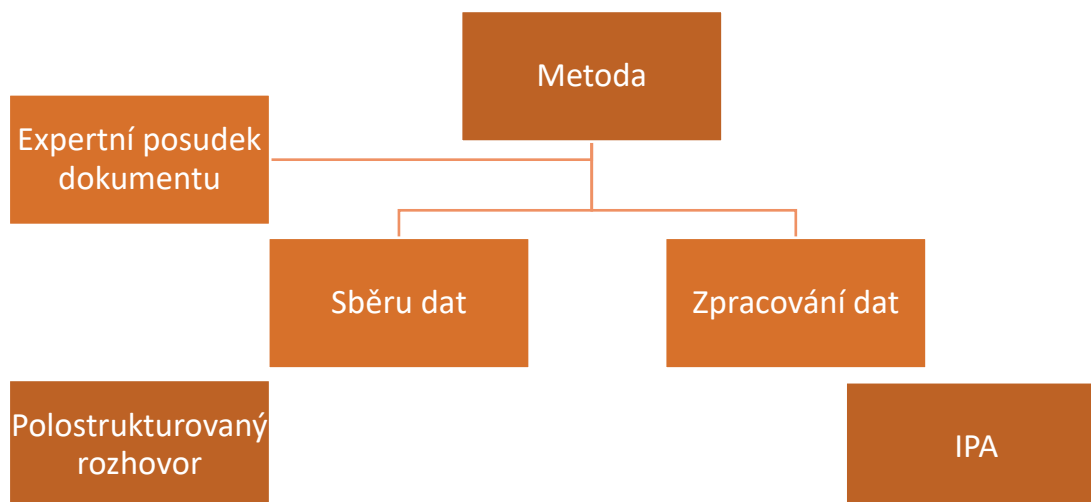


Schéma 2 Metody výzkumu

6.6.1 Expertní posudek dokumentů

Expertní posudek můžeme chápat podobně jako znalecký posudek. Jedná se o získání informací, které se týkají nějakého daného problému, a tyto informace nám poskytne osoba, která má v oblasti daného problému odborné znalosti, čili je znalcem nebo expertem v této oblasti.

Pro tento výzkum byly podstatné dokumenty týkající se práv dětí, tedy dokument Úmluva o právech dítěte a související dokumenty a dokumenty týkající se vzdělávání. Ve všech těchto dokumentech jsou obsažena práva dětí v širokém pojetí od osobních až po státní záležitosti. Z těchto dokumentů jsem však vybrala části, které bezprostředně souvisí s právy žáků v primární edukaci. Expertní posudek, který byl vytvořen expertem v oblasti práv, měl objasnit, které části stanovují prolínání práv do života žáka v primární edukaci a jakým způsobem jsou stanovena.

V člancích a odstavcích by měly být přesně vymezeny problémy, které se dítěte týkají, a na které se právo vztahuje. Co je podstatou tohoto práva a co z něj vyplývá. Zaměřila jsem se

především na části, které by mohly být předmětem otázek a nesrovnalostí v jazyce běžného člověka a tudíž bylo zapotřebí tyto části objasnit výpovědí experta. V níže uvedené tabulce jsou vybrány a citovány části z posudku právníka, který expertní posudek zpracoval.

6.6.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor patří dle Švaříčka a Šed'ové (2007) mezi typy hloubkového rozhovoru a je velmi důležitá jeho příprava.

Nejen příprava témat a otázek vede k úspěšnému rozhovoru. Samotné oslovení participantů by nemělo vést k obtěžování participanta a tím ho uvést do povinnosti k rozhovoru. Takové odpovědi by mohly mít důsledek rychle zodpovězených otázek bez vnitřního prožitku participanta a tím ovlivnit celé učitelovo pojetí k danému tématu. Z oslovení participanta by měla vzejít chuť a zájem dotazovaného a pocit vzájemné spolupráce.

Polostrukturovaný rozhovor je flexibilní metoda, která umožňuje participantu volně mluvit a vyjádřit tak svůj postoj k danému tématu. Přesto je zapotřebí si předem připravit a promyslet seznam témat a otázek. Otázky by měly být otevřené a dostatečně promyšlené tak, aby neodvrátily pozornost participanta k jinému nebo podobnému tématu. Při tomto rozhovoru však může výzkumník sledovat, co se z výpovědi vynořuje a může rozhovor usměrňovat tak, aby se participant neodchýlil od tématu, jak uvádí Smith (2004). V tomto výzkumu se zaměřuji na vlastní pojetí učitele, a tudíž by otázky měly vyvolat hlubší zamyšlení participanta. Neměly by vést k odpovědím, které vychází z odborných vědomostí a znalostí, ale spíše vedou k osobnímu názoru participanta na základě jeho životních zkušeností. Zároveň by odpovědi měly být srozumitelné pro výzkumníka, aby získal informace a měl tak zdroj dat o zkoumané skutečnosti.

Také příprava výzkumníka nezáleží pouze na dobře promyšlených tématech a otázkách. Ve chvíli uskutečnění rozhovoru by měl být výzkumník vybaven teoretickou znalostí daného tématu a měl by mít informace o zvolených participantech a o prostředí, ve kterém působí a kterého se dané téma týká.

V případě tohoto výzkumu jsem se nejdříve seznámila s dokumenty týkajícími se práv dětí a práv na vzdělání. Pro hlubší pochopení těchto dokumentů mi byl přínosem právě expertní posudek dokumentů, zmíněný v předchozí kapitole, který zodpovídal mé nejasnosti a mezery v chápání práv. Po důkladném promyšlení, které učitele oslovit, jsem si připravila

otázky. Z hlavního cíle tohoto výzkumu a hlavní výzkumné otázky (HVO) jsem si vybrala témata týkající se této problematiky. Témata, jako jsou práva dětí, právo na vzdělání a participace žáků jsem rozvinula do specifických výzkumných otázek (SVO), které vycházely z dílčích cílů tohoto výzkumu. Nakonec jsem vypracovala tazatelské otázky (TO). Učitelům byly kladeny tazatelské otázky, na základě kterých měly být zodpovězeny otázky specifické, které nebyly učitelům položeny. Celý rozhovor doplnily úvodní otázky, které měly navodit klidnou atmosféru, doplňující otázky pro případ nejasné odpovědi a ukončovací otázky.

Úvodní rozhovor by měl obsahovat:

- Požádání o participaci na výzkumu
- Představení výzkumu.
- Ujištění o anonymitě.
- Požádání o souhlas rozhovor nahrávat.
- Otázky k navození spontánního vyprávění respondenta (dle situace učitel, učitel s dlouholetou praxí, ředitel, aj...)

Ukončovací otázky, které by uzavřely rozhovor, by měly ujistit participanta o dodržení důvěrnosti, podtrhnout vzájemnou spolupráci a také by mohly odhalit opomenuté detaily v odpovědích na tazatelské otázky, jako jsou například: *Je něco, co jsme v rozhovoru na dané téma opomněli? Napadá vás ještě něco k tomuto tématu?*

6.7 Analýza dat

Analýza dat je jednou z nejdůležitějších fází výzkumu. V první řadě je potřeba si uvědomit o jaký výzkum se jedná a k jakým závěrům hodláme díky výzkumu dojít. Pro pochopení výpovědí nestačí pouze data nasbírat a porovnat je s dosavadními výzkumy, ale je třeba data důkladně analyzovat a zjistit, co nám tato data vůbec přináší.

Data, která jsem sbírala pro tento výzkum, vycházela z polostrukturovaných rozhovorů učitelů. Rozhovory byly po odsouhlasení nahrávány na diktafon a po té byly doslovně přepsány do textové podoby. Pro analýzu dat v kvalitativním výzkumu jsem zvolila metodu IPA (Interpretativní fenomenologická analýza), která nejvíce odpovídá potřebné analýze.

6.7.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza, ve zkratce řečená IPA, je metoda analýzy dat, jejíž podstatou je porozumění žité zkušenosti člověka. Jak uvádí Čermák a Kostínková (2013) umožňuje nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam svých zkušeností, což výzkumníku umožňuje dostatečně porozumět jednotlivým událostem nebo procesům. Jednoduše řečeno, vede k porozumění zkušenosti člověka, jaký význam své zkušenosti člověk přisuzuje v určitých podmínkách a jaká je podoba procesu nabývání významu. Právě vlastní zkušenosti dělají člověka jedinečným a zažívání těchto zkušeností utváří jeho pohled na věc. Výsledkem analýzy IPA je zároveň společné sdílení výzkumníka a participanta, které utváří společné porozumění.

Porozumění participantům na základě jejich zkušeností bylo podstatou pro dosažení cílů v tomto výzkumu. Po důkladném pročítání výpovědí, zaznamenávání popisných, jazykových a konceptuálních komentářů, se mi vynořovala výstižná témata, která zachycovala podstatu zkušeností participantů a mé vyhodnocující porozumění. Následně jsem pak zmapovala vzájemné propojení témat všech participantů. Některá témata se objevovala ve větší míře a téměř u všech participantů a dala se z nich vytvořit témata nadřazená. Jiná témata se stala ojedinělými pro daného participanta. To vše pak umožnilo najít souvislosti ve zkušenostech a v pojetí participantů.

Na základě této analýzy jsem mohla vytvořit vlastní interpretaci, která ovšem vycházela z učitelova přesvědčení.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

7.1 Interpretace výsledků expertního posudku

V této kapitole se budu snažit identifikovat, jak učitelé pojali práva žáků v primární edukaci a jaké jsou názory učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitňování edukace v primárním vzdělávání.

Jak bylo již zmíněno v kapitole o fázích výzkumu, bylo nutné porozumět právům dítěte v legislativní podobě. Po nastudování těchto právních dokumentů mi vyvstaly některé nejasnosti, a to především v pochopení různých slovních spojení, která pak mohla vést k celkovému nepochopení daného práva. Zaměřila jsem se tedy především na ty části, které by mohly být předmětem otázek a nesrovnalostí v jazyce běžného člověka, tedy i učitele. V člancích a odstavcích by měly být přesně vymezeny problémy, které se dítěte týkají, a na které se právo vztahuje. Co je podstatou tohoto práva a co z něj vyplývá. Zajímala mě především práva, která mají bezprostřední souvislost s žáky v primární edukaci. Objasnění prolnutí práv dítěte do života žáka na prvním stupni, vzájemné prolínání práv a vysvětlení některých pojmů a souvislostí, to utvořilo můj obraz v chápání práv dítěte. V níže uvedené tabulce jsou vybrány a citovány části z posudku právníků, kteří expertní posudek zpracovali.

Hodnocená kritéria

Jak jsou chápána slovní spojení „nejlepší zájmy dítěte“ a „blaho dítěte“?
<p>Zásada nejlepšího zájmu dítěte a jeho blaha jako klíčový pojem rodinného práva.</p> <p>Mezinárodní smlouvy používají jak užší pojem „zájem dítěte“, tak širší termín „nejlepší zájem či zájmy dítěte“.</p> <p>Úmluva o právech dítěte jako Magna Charta práv dětí stanoví, že „zájem dítěte“ musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované kýmkoli, i zákonodárcem (čl. 3 ÚPrDt). Z anglického textu i dalších překladů však vyplývá superlativ „the best interest of the child“. Pro výklad úmluvy je rozhodný její původní cizojazyčný text (nikoli pouhý český překlad) a také obecné komentáře Výboru pro práva dítěte.</p>

Nejlepší zájem dítěte patří do třídy neurčitých právních pojmů. Jedná se o právní pojem objektivní, který však musí být vykládán s přihlédnutím ke konkrétním okolnostem případu, tzn. zejména s ohledem na všechna rodinná pouta určitého dítěte. Nejlepší zájem dítěte je třeba považovat za prvořadou, klíčovou zásadu ve všech věcech, které se týkají dítěte. Lze tak parafrázovat tezi vyslovenou Ústavním soudem, podle které „pro rodinný život nejsou žádné modely“ (II. ÚS 363/03), a to slovy „pro nejlepší zájem dítěte nejsou žádné definice“.

Ke konkretizaci zásady nejlepšího zájmu dítěte dochází a má v praxi docházet s ohledem na specifika té které věci, ve vazbě na mnoho okolností a také přání a názor dítěte.

Výklad samotného pojmu zájem dítěte však v novém občanském zákoníku ani v Úmluvě o právech dítěte, která jej v článku 3 jako základní princip uvádí, nenalezneme. Důvodem je předpoklad, že každé dítě je osobností s vlastními zájmy, potřebami a schopnostmi, které se případ od případu liší a nelze je paušalizovat nebo zobecňovat. Naopak každá definice by mohla vést k tomu, že by byla na jednu stranu příliš obecná nebo na druhou stranu příliš konkrétní. Tak jako tak by ve svém důsledku mohla vést k negativnímu efektu, a to takovému, že by do značné míry svazovala ruce výše uvedených orgánů při plnění jejich úkolů. Současné pojetí zájmu dítěte tak ponechává na soudech a jiných orgánech, aby v konkrétním případě daly tomuto principu i obsah s ohledem na to, co se jeví pro konkrétní dítě jako vhodné. Co je v zájmu dítěte, je přitom třeba posuzovat v každém individuálním případě nejen s ohledem na jeho aspekt medicínský, ale i sociální, náboženský nebo etický.

Stejně tak nenalezneme ani definici blaha dítěte, které je vůdčím principem při zajišťování ochrany a péče dítěti.

Princip blaha je přitom pojmem obecnějším a nadřazeným pojmu zájem dítěte. Blaho dítěte zahrnuje i aspekt subjektivní, duševní rozpoložení dítěte, to, jak ono samo vnímá prostředí, v němž je vychováváno a v němž vyrůstá. Na rozdíl od principu zájmu dítěte zahrnuje i aspekt, který nelze exekvovat ani jinak právem vynutit. Příslušné orgány zjišťují, zda podmínky, v kterých se nachází, objektivně zajišťují právo dítěte na příznivý vývoj a je v jeho zájmu jej v nich ponechat. Přitom je jejich povinností přihlížet i k názoru dítěte, respektovat jeho právo na sebeurčení. Bez toho nelze zároveň dosáhnout jeho blaha.

Jak a kde je zakotveno dodržování práv dítěte v době, kdy je žákem primárního vzdělávání?

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, vycházející z mezinárodních dokumentů zmiňuje základní zásadu zájmu dítěte na řadě míst, ať už se jedná o institut osvojení, rodičovskou odpovědnost nebo úpravu styku rodičů a dětí. Zásadu zájmu dítěte doplňuje o další důležitý princip autonomie dítěte, které spolu navzájem tvoří spojité nádoby.

Na úrovni Evropské unie se právy dítěte explicitně zabývá Listina základních práv Evropské unie z roku 2000, která ve svém článku 24 deklaruje právo dětí na ochranu a péči nezbytnou pro jejich blaho, právo dítěte svobodně vyjadřovat své názory a povinnost v ostatních záležitostech, které se ho dotýkají, k těmto názorům přihlížet s ohledem na jeho věk a vyspělost. Zároveň opakuje, že základní zásadou při všech činnostech týkajících se dětí je nejvlastnější zájem dítěte.

Zásada, že zájem dítěte je předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí a ochrana a péče jim má být poskytována v míře nezbytné pro zajištění jejich blaha, je reflektována i v zákoně č. 89/2012 Sb., občanském zákoníku. V případech, kdy je dítě schopno s ohledem na svůj věk a rozumovou vyspělost formulovat své názory a sdělit své pocity, je nezbytné, aby k nim příslušné orgány v rámci své činnosti přihlédly.

Předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí tak musí být jejich zájem, přičemž zájem dítěte nikdy nelze podřadit zájmům jiným. Rozumí se tím např. zájmy rodičů, jiných osob nebo státu. Půjde zejména o činnost uskutečňovanou veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnymi orgány.

Jak je chápána souvislost „právo na vzdělání vs. školní docházka je povinná“ v rámci dokumentů k právům na vzdělání? (např. Listina základních práv a svobod - ústavního zákona č. 162/1998 Sb., čl. 33)

Právo na vzdělání je ústavněprávní teorií řazeno mezi hospodářská, sociální a kulturní práva, což odpovídá jeho zařazení v systematice Listiny. Současně je patrné, že v sobě spojuje prvky všech uvedených kategorií základních práv.

Kulturní aspekt práva na vzdělání se promítá zejména při hledání ústavního a zákonného rámce obsahu vzdělávání v institucích určených k umožnění realizace tohoto základního práva (čl. 33); v tomto ohledu vzdělání a vzdělávání není pouhou utilitaristicky vnímanou přípravou na budoucí povolání, ale i osobitým zájmem hodným samostatné ochrany.

Hospodářský charakter práva na vzdělání vystupuje do popředí zejména tehdy, pojmáme-li vzdělávání jako přípravu na budoucí povolání, a tedy na hospodářsky aktivní život.

Sociální rovina práva na vzdělání tkví v pozitivních závazcích státu vyplývajících z komentovaného článku. Zejména se jedná o explicitně ústavně zakotvenou bezplatnost vzdělávání v základních a středních školách.

Povinná školní docházka je zakotvena ve druhé větě prvního odstavce komentovaného ustanovení jako povinnost, jejíž rozsah (a také okruh nositelů) má být vymezen prováděcím zákonem. Zakotvení právní povinnosti v katalogu práv může na první pohled působit poněkud nepatřičně, nicméně ústavodárce touto cestou (tedy zakotvením povinnosti přímo na ústavní úrovni) předešel možným sporům ohledně ústavní konformity takové povinnosti, byla-li by založena obyčejným zákonem.

Ústavní zakotvení povinné školní docházky tak primárně plní funkce ústavní meze, neboť rodiče jsou povinni rodičovské zodpovědnosti respektovat povinnou školní docházku svých dětí, přesto, že s docházkou dětí do školy či s obsahem výuky nesouhlasí.

Zákonná úprava obsažená ve ŠkolZ povinnost ke školní docházce do jisté míry zmírňuje tím, že připouští její plnění individuálním vzděláváním bez pravidelné účasti ve vyučování, tedy docházkou bez docházky (viz § 40 ŠkolZ), ovšem za předpokladu že jsou plněny další zákonem stanovené podmínky tohoto zmírnění.

Zpracováno v advokátní kanceláři Mgr. Bc. Tomáše Mravce, advokáta, zapsaného v seznamu advokátů vedeném ČAK pod č. 16296

Na základě takto objasněných nesrovnalostí v právech, bylo možné jít k další fázi výzkumu.

7.2 Interpretace výsledků rozhovorů

Dalším krokem výzkumu byly samotné rozhovory s participanty. Je velmi zajímavé, jak se mé pohledy na věc lišily při prvním poslechu rozhovorů a po jejich následné analýze. Při použití analýzy IPA jsem ve výpovědích nacházela detaily, které utvářely nově vynořující se témata a tím i pro mě nový pohled na věc. Některá témata zůstala tak specifická, že se stala hlavními tématy, jiná témata pak napříč mezi sebou utvářela různé souvislosti, které vytvořily témata další – podřazená a následně pak jim nadřazená. Níže je představeno schéma vzešlých nadřazených témat.

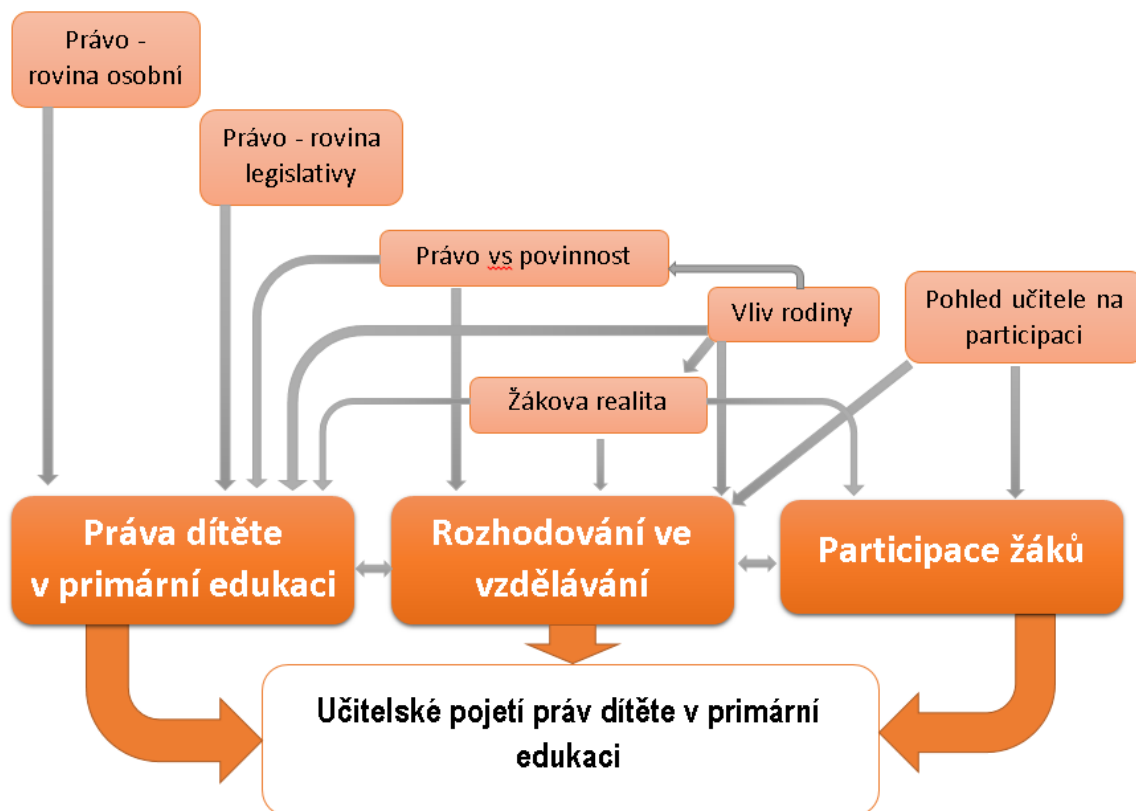


Schéma 3 Analýza IPA a vzešlá témata

7.2.1 Téma: Práva dítěte v primární edukaci

Ve svém výzkumu jsem se zaměřovala na učitelské pojetí práv dětí v primární edukaci. Bylo tedy nutné zjistit, zda se učitelé v primární edukaci otázkou práv dítěte vůbec zabývají. Zda se objevují skutečnosti nebo situace, kdy sám učitel musí řešit otázky žakovských práv. Jak jsem zmínila, na první pohled by se zdálo, že obecně považují učitelé otázkou práv za velmi složité téma. Ale z výzkumu vyplynulo, že práva vidí ze dvou perspektiv bez vzájemných souvislostí. Jedna rovina je ta právní, legislativní, která je spojena se zákonem jako takovým. Je řešená oficiálně, mnohdy veřejně a přináší učitelům obavy z adekvátních řešení problémů a následných sankcí a postihů. Této straně přikládají mnohem větší důraz v pojetí práv dětí. Týká se většinou bezpečí a zajištění potřeb a zájmů dětí. Druhá rovina je spíše ta osobní, která probíhá v úzkém kontaktu mezi učitelem a žákem samotným a týká se spíše svobodného projevu názorů dětí, kterým by měli věnovat patřičnou pozornost. Tuto oblast práva nepokládají za podstatnou z hlediska legislativy.

7.2.1.1 Právo – rovina legislativní

Všichni učitelé uvedli zkušenosti s otázkami práv dětí v souvislosti se zázemím rodiny. Problémy střídavé péče, nejednotnost rodičů ve výchově nebo nezáměr o dítě se odrážely v právech dítěte jak v otázkách práv na vzdělání, tak v otázkách práv dítěte vycházejících z Úmluvy. Tyto fakta učitelé brali velmi vážně, což se odráželo i na způsobu zdůraznění hlasu při výpovědích.

U4: „*Konkrétní situaci mám. Konkrétní dítě to bylo, které putovalo mezi rodiči ve střídavé rodinné péči. Jeden rodič sváděl na druhého, že ten dělá a ten nedělá, takže jsem se opravdu po těch právech pídila, jak to mají ty děti ve střídavé rodinné péči. I jak je to vlastně ošetřené.*“

7.2.1.2 Právo – rovina osobní

Další rovinou, kterou učitelé vnímají jako otázku práv žáků, je situace, kdy potřeba práv vychází přímo od žáků. Přestože i toto je ošetřeno v legislativě v Úmluvě – „*...dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.*“, této rovině nepřikládali učitelé větší váhu a při rozhovoru ji zmiňovali spíše jako „mimořádně“ a v rychlosti prohozené. Z ukázky 1. je zřejmé, že učitel vnímá toto právo jako běžnou situaci a důraz dává na situace spojené s řešením vážných ohrožujících problémů spojených s dalšími institucemi.

Ukázka 1

U3: „*Takové ty běžné situace o tom, kdo je v právu a kdo ne, se řeší pořád, ale abych se musela podívat do práv dětí, se mi ještě nestalo. Ale pracovala jsem také jako ředitelka na malé venkovské škole a tam jsem takové věci řešila. Byly to ale situace, které vycházely už ze spolupráce s OSPOD a týkaly se práva dítěte především na vzdělání.*“

V ukázce 2 se učitelé ani nevybavily otázky práv žáků jiné, než spojené s problémovými situacemi.

Ukázka 2

U2: „*To jsem asi neřešil za celou dobu. Musel bych se nad tím pozastavit, jako teď zkusme si říct...to jsem asi neřešil. Možná to byly situace takové ty problémové, kdy přišla sociálka si pro děti, protože je odebírali matce. To jsou situace, kdy o tom individuálně přemýšlím.*“

Ukázka 3 je pak důkazem, že učitel vidí práva, ze dvou rovin. Tato učitelka poukázala na propojení rovin, kdy by se rovina osobní dala nazvat jako rovina demokracie. Přestože původně řešila právo žáka z roviny legislativní, a to bezpečí a fyzické trestání žáka, zkušenost ji nasměrovala uvědomit si rovinu osobní.

Ukázka 3

U3: „*Moc se o tom mluvilo, ale táhli všichni za jeden provaz. Hlavně v tom slova smyslu, že byli rádi, že se vše vysvětlilo a že zafungovalo, kdo byl v právu. Že se děti nemusí bát chodit do školy a říct po pravdě, co se děje. Tady jsem si uvědomila, jak je strašně důležité právo dítěte v rámci demokracie dítěte. Že dítě ví, že něco může říct a že bude vyslyšeno.*“

7.2.1.3 Žákova realita

Pro tento výzkum bylo pro mě důležité i vědět, co si učitel myslí o svých žácích ve vztahu k jejich právům. Vyneslo to pak hlubší pochopení postoje učitele k právům dítěte v primární edukaci. Těžko by si učitel uvědomoval všechna práva dětí, kdyby byl přesvědčen, že zralost žáka v primární edukaci není dostatečná k tomu, aby se právy dětí a žáků zaobíral.

I zde se však potvrdily příliš podobné názory participantů. Na otázku, zda žáci prvního stupně chápou podstatu svých práv, bylo z pohledu učitelů nemožné odpovědět, protože všichni učitelé potvrdili rozdílnou zralost žáků v primární edukaci. V případě žáků prvních ročníků se ve výzkumu jednoznačně prokázalo, že žáci podstatu svých práv vůbec nevnímají. Ve druhém až třetím ročníku je vnímání práv spíše hledání skutečností o svých právech. A až teprve žáky čtvrtých a pátých ročníků vidí učitelé jako dostatečně zralé žáky k tomu, aby dokázali chápat podstatu svých práv. Přesto však je i toto chápání, dle učitelů, individuálně ovlivněno okolním světem, který v největší míře učitelé vidí v rodině. Zde se znovu propojilo podřazené téma vlivu rodiny, což dokazují obě ukázky.

Ukázka 1

U3: „*To není tak jednoznačné. Malé děti jako je první a druhá třída ještě ne. Mají spíš jen takové „nápinky“.* Malé povědomí, třeba od starších sourozenců nebo od rodičů, kdy slyšeli dané slovo „právo“ a zaposlouchaly se. Ale určitě tomu nerozumí a nechápou. Zás ale nemůžeme házet všechny děti do jednoho pytle, protože jsou i děti takto malé, které jsou vyspělejší a chápou, ale to jsou výjimky. Myslím, že od toho druhého pololetí třetí třídy si obecně většina z nich dokáže uvědomit, co to je a co to znamená. Hledají kde je to jejich právo. Ta čtvrtá, pátá třída už ano.“

Ve druhé ukázce, která se také věnuje tomuto tématu, se objevilo slovo „naivně“, které použilo také více učitelů, a naivita se v analýze stala vyořujícím se tématem pro více podřadných témat.

Ukázka 2

U1: „*To je dost těžká otázka. První stupeň je široký pojem. Když bych mluvila o těch nejmenších, prvňáčcích, tak málokdo. I když někteří jsou z rodiny vedeni k tomu, aby věděli, co je jejich - oni neřeknou jejich právo, ale co se mí a nesmí, ve druhé třídě si to uvědomují víc a od té třetí třídy bych řekla, že svoje práva znají vcelku dost, i když strašně naivně. A myslím si, že jsou to děti neskutečně ovlivnitelné a zneužitelné tím pádem. A pokud bych měla nějaký zlý úmysl nebo kdokoliv, tak kdo zná malinko děti, tak je dokáže opít rohlíkem.“*

Participanti poukazují na možnou naivitu a nedostatečné chápání podstaty žákovských práv, jak jsem na začátku této kapitoly zmínila, učitelé by se právy dětí a žáků nemuseli zaobírat z důvodu zralosti žáků, přesto výzkum ukázal, že učitelé právům věnují pozornost i v rámci výuky, jak vyplývá z následující ukázky.

Ukázka 3

U1: „*Ale v dnešní době si myslím, že se o tom hodně mluví ve škole, protože je to součástí výukových programů, součástí průřezových témat, nedílnou součástí všech projektů, i když tam není přímo právo to a to, tak je to zapracováno v tom, jak se děti mezi sebou chovají, co z toho vyplývá k ostatním, ať už k dospělým, ať už k věcem, ať ke zvířatům.“*

7.2.1.4 *Právo vs. povinnost*

Už při prvních rozhovorech bylo zjevné, že se vynořujícím tématem stane slovo „povinnosti“, které zmínil každý dotazovaný učitel. Stejně jak uvádí učitelé, málokdo se pozastaví nad tím, že práva mají velkou vazbu na povinnosti. A v tomto kontextu vidí učitelé největší problém. Výzkum ukázal, že nejen při rozhovoru zvýšeným hlasem, ale i při analýze kladou účastníci velký důraz na spojitost práva a povinnosti, což utvořilo podřadné téma právo vs. povinnost.

Ukázka 1

U2: *„Myslím si, že tak do toho třetího ročníku většina dětí, to podle mě vůbec nevnímá a pokud ano, tak se obávám, že to bývají takové nějaké zkratkovité informace z domu, které už ale nikomu nevysvětlují, že každé to právo nese s sebou to břímě povinnosti. A v tom já vidím ten největší kámen úrazu. Právo ano, ale nikdo už neříká, že je tam to „ale“, které je pro mě ta důležitá součást toho. Nelze se bavit o právech, bez toho aniž bychom si řekli, že všechna tato práva ti náleží v případě, že si plníš všechny své povinnosti tak, jak máš. Týká se to samozřejmě i dospělých, a tak by to mělo být.“*

V druhé ukázce tohoto tématu je také vystiženo právo vs povinnost, ale v tomto případě se dotýkalo i vlivu rodiny. Z výpovědí vyplynulo, že se učitelé domnívají, že v rodině jsou povinnosti méně zastupovány.

Ukázka 2

U5: *„Já si myslím, že už dneska rodiče hodně s dětmi o tom mluví, někdy bych řekla, že miň zdůrazňují i povinnosti z toho vyplývající, protože je právo a povinnost každého člověka a tak i dítěte.“*

7.2.1.5 *Vliv rodiny*

Jak je vidět i z předchozích ukázek výpovědí dalším podřadným tématem, které vyplynulo, bylo téma „vliv rodiny“, které učitelé považují za podstatné ve všech směrech vztahujících se k právům dětí. Nejen povinnosti žáků a dětí, ale také povinnosti rodičů ve vztahu ke škole ovlivňují celkový pohled na práva. V této ukázce je zjevné, jak musí být povinnosti žáka, ale i povinnosti rodiče ve vzájemném souladu, aby dostalo dítě svých práv.

Ukázka 1

U5: „*Třeba já mám právo ale necvičit! No, máš na to právo, ale potřebuji omluvenku a já ji nemám, takže cvičit budeš! Rozhodně mu vysvětlím, že v tenhle okamžik, je to ten zákonný zástupce, který za něj zodpovídá, za jeho zdravotní stav a ten mi ho omluví. A pokud to ten zákonný zástupce neomluví, já mám právo po něm požadovat, aby cvičil. Protože to je jeho povinnost, jeho práce vlastně. Vysvětlit může. Ano, on má na to právo sice, ale ne v tenhle okamžik.*“

Při analýze vliv rodiny zasahoval téměř do všech podřadných témat, ať už do práv z roviny legislativy, kdy učitel řeší problémy žáka vyvstalé z rodinného zázemí, nebo utváření povědomí dítěte o právech na základě toho, jaký vliv na něj má rodin, jak uvádí učitelka v následující ukázce.

Ukázka 2

U4: „*ale zase narážíme na ty limity té rodiny. Protože, některé rodiny vychovávají děti tak, že to právo dítěte dají ...hm, to teda nevím, jak vyjádřit. Od malička to dítě je vychováváno tak, že když něco chceš, tak my všichni budeme skákat, aby ti bylo na světě dobře, úplně nejlíp, abys nepocítil nějakou křivdu, nepohodu, něco takového. Takže my ti to všechno uděláme, uklidíme, zařídíme, a vychováme z tebe malého sobečka.*“

Ve výzkumu se vliv rodiny dotýká také nadřazeného tématu rozhodování ve vzdělávání.

7.2.2 Téma: Rozhodování ve vzdělávání

Práva dětí se netýkají pouze práv vycházející z Úmluvy, jak bylo již zmíněno v teoretické části, ale také práv na vzdělání. Toto chápání spojitosti se ukázalo u všem participantů, jelikož ve svých výpovědích automaticky zmiňovali a zařazovali právo na vzdělání, především v tématu právo – rovina legislativy. Ve svém výzkumu jsem se však právem na vzdělání zabývala ještě hlouběji. A to, jak učitelé vnímají toto právo v rámci legislativy a v rámci svobodného výběru ve vzdělávání, čímž se vynořilo nové téma.

7.2.2.1 Právo vs. povinnost

V rámci legislativy jsou v článku 26 odstavci 1 k zamyšlení hned dva pojmy, které na první pohled vypadají, že jsou protichůdné a to: „**Každý má právo na vzdělání.** Vzdělání nechť je

bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné.“ Tuto skutečnost bylo potřeba objasnit jak z právního hlediska, proto je součástí expertního posudku, tak z hlediska učitelů, zda je jejich vysvětlení v souladu s právním. Výzkum ale ukázal, že tato formulace žádného učitele nezaskočila. Přestože se jejich výpovědi mírně lišily, podstata byla stejná. Každý má právo na vzdělání a základní vzdělání nesmí být nikomu odepřeno, tudíž je povinné.

V první ukázce to participant vidí z pohledu zodpovědnosti.

Ukázka 1

U1: *„Nevím, jestli to dokážu úplně takhle říct, ale mám pocit, že tyhle děti, malé, naše, na prvním stupni jsou ještě „trdélka“ v tom, že když se jim nechce vstávat nebo když jejich kamarád nepřijde do školy, oni se nebudou vzdělávat, protože prostě mají pocit, že to nikam nevede. A někteří rodiče zase, a to jsme už tady zažili, mají spoustu práce a mají pocit, že když párkrát to dítě do školy nepošlou a ne proto, že by nechtěli, ale prostě nepošlou, tak že se nic neděje. Čili já si myslím, že je strašně správné, že je tam ta povinnost.“*

Ve druhé ukázce je to pohled participanta, kdy vzdělávání zajišťuje jisté bezpečí člověka.

Ukázka 2

U4: *„Tak, co dělat s negramotnýma lidma? Negramotní lidé jsou vlastně zranitelní. To je část občanů, se kterýma si může pak každý dělat co chce. Když ten člověk nebude přiměřeně vzdělaný, třeba co se týče financí, tak ho takoví ti hafoni přece ošidí a vysají.“*

U dalšího participanta je povinnost dána zákonem a právo možnou volbou na způsob základního vzdělávání. V této odpovědi je však zcela patrné učitelovo vnímání práva, jak jej zmiňuje expert v posudku, kdy právo na vzdělání zasahuje do více oblastí, v tomto případě do hospodářské oblasti. Dá se tedy říct, že učitel má zcela jasno kam až právo, s propojením s povinnostmi, zachází.

Ukázka 3

U5: *„(Smích) Já to chápu tak, že dneska je to i tak, ten rodič má i právo domácího vzdělávání pro své dítě, takže si může vybrat. Že ten rodič má volbu. Buď ho dá do státního zařízení,*

nebo si ho vzdělává sám, když má na to, samozřejmě potřebnou kvalifikaci. No a ten žák má právo se vzdělávat tam nebo tam, ale povinně se vzdělávat musí. Takhle to chápu já.“

Výsledkem výpovědí všech participantů je však shoda v tom, mít právo na vzdělání a zároveň shoda, že toto právo zajišťuje povinnost základního vzdělání.

7.2.2.2 Vliv rodiny

Z výpovědí participantů vyvstaly i názory na možnosti svobodného výběru v základním vzdělávání. Ty se ale u participantů liší v rámci některých hledisek. V ukázce 1 je názor, který obhajuje možnost svobodného výběru z hlediska možností našeho státu.

Ukázka 1

U1: *„Ale mě se to líbí v tom, že si člověk může volit. Já jsem třeba mohla dát svoje dítě jen na jednu školu, protože jsme tam byli spádově a neměli jsme šanci ho dát jinam.“*

V ukázce 2 participant svobodný výběr spíše odmítá, a to z důvodů, které tento výběr omezují, a to jsou především důvody finanční, časové a velikost obcí, které nabízí více škol.

Ukázka 2

U2: *„Pokud výběr školy, tak ten je nemožný. S tím se neztotožňuju, protože to je možné jen ve velkém městě. Dokonce si myslím, že když rodiče jsou nespokojeni se školou a s tím, jak to tam funguje, tak nemají moc možností. Tvrdit, že si může někdo vybrat základní školu je úplný nesmysl. To si může dovolit ten, kdo má čas na to, aby mohl vozit děti někde ixkilometrů daleko, pokud chce, aby to dítě fyzicky do školy chodilo. A tím, že každá škola má jiný školní vzdělávací program, tak se tady mluví o tom, že je tu možnost si vybrat.“*

Co se týká individuálního vzdělávání, tam si myslím, že v našem státě vybrat si tu možnost, není problém.“

Dalším hlediskem, které se stalo vynořujícím tématem, pak bylo svobodné rozhodování o vzdělávání vůči tomu – kdo může o vzdělávání rozhodovat. Pokud se týká vzdělávání dítěte, zda by se mělo dítě tedy rozhodovat samo o svém vzdělávání. V tomto hledisku z výzkumu však jednoznačně vyplynulo, že všichni participanté toto odmítají, i když někteří připouští míru zapojení dítěte.

V případě ukázky 3 je podíl zapojení dítěte na rozhodování objasněno zralostí.

Ukázka 3

U1: „*Kdyby nebyl rodič, nemůžete to nechat jenom na dítěti. Myslím si, že v tomto věku jsou ještě moc malí na tak strašně důležité rozhodnutí. Vždycky by tam měl být nějaký zákonný zástupce, který přihlédne k těm skutečnostem, k tomu dítěti, protože každé dítě je jiné.*“

V případě ukázky 4 se připouští míra zapojení dítěte na rozhodování.

Ukázka 4

U5: „*No, v šesti letech mám pocit, že opravdu tohle je volba rodiče a měla by to **být** volba rodiče. Nicméně, je to vlastně na tom rodiči, a pokud to dítě mu to **nabídne**, že chce se vzdělávat, tak to rodič, má na to, aby se vzdělávalo v soukromé škole, nebo třeba to může být i to, že jdou na, teďka snad půjdou na čtyři zápisy a dítě řekne: „V téhle škole se mi maminka líbí, tady mě dejte.“, tak si myslím, že to dítě rozhodně má na to právo. Co se týká domácího vzdělávání, tam rozhodně si myslím, že to dítě nemá do toho co kecat.*“

Už tyto reakce participantů při rozhovoru podávaly první náznaky toho, jaký bude pohled učitelů na participaci žáků v primární edukaci.

7.2.3 Téma: Participace žáků

V tomto tématu se zcela odrazily mé poznatky z literatury. Jak už jsem uváděla v teoretické části, participace žáků není jednoduchá záležitost pro školy ani učitele a většinou se participace daří pouze v té rovině neformální. To se potvrdilo i v mém výzkumu. Učitelé, kteří se zapojili do tohoto výzkumu, chápou participaci zatím, jako zapojení se žáka do edukačních procesů, a to ještě velmi okrajově. Ale aby se žáci plně zapojovali do rozhodování v rámci celé edukace primárního vzdělávání, je učitelům zatím vzdálené.

V rámci práva dítěte, kterému by měla být dána možnost vlastního názoru, se všichni participanté shodli, že žákům dávají prostor na jejich vyjádření a sdělení názoru ve vzdělávacích procesech. Rozdíl je však v tom, za jakých okolností své názory předkládají. Pokud je to názor v tom nejužším slova smyslu vybraného předmětu, pak jejich názory akceptují a tím zajišťují právo názoru dítěte, kterému věnují patřičnou pozornost dle

čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Pokud se ale názory žáka posunou do širšího kontextu, tam jsou již učitelé velmi opatrní.

Pro dosažení výsledku o participaci v tomto výzkumu bylo nutné položit participantům otázku, zda jsou jejich žáci vůbec schopni zformulovat své názory na vzdělávání.

Níže uvedená výpověď poukazuje na názor učitele, jak vidí názory žáků na vzdělávání, ale zároveň uplatňuje jejich názory na způsoby řešení učebních úloh.

Ukázka 1

U5: *„Pokud ten názor má, tak ho má stejně od rodiče, protože rodič srovnává. I učitelky na téže škole srovnává. Ale žák, nemyslím si, že by dokázal vyhodnotit, jeli ta škola správná či nikoliv. Rozhodně ne žák prvního stupně. I když v menším kontextu....Já na to mám názor ten, protože se s tímhle zcela běžně setkávám v rámci Hejného matematiky. „Ale mamka mě to učila takto!“ V pořádku. Je to dobře. Pokud dojdeš ke správnému výsledku a cesta je takováhle nebo to jdeš takovouto oklikou nebo to vemeš zkratkou, je to správně. Pokud postup je správný, výsledek je správný, není problém. Dělej to, jak chceš.“*

Takové vyslyšení názoru žáků je příjemné, nic méně nelze zde mluvit o plnohodnotné participaci žáka. V těchto případech se sice žák zapojí do výchovně-vzdělávacích procesů, ale nijak se nepodílí na zkvalitnění výuky, natož tak školy. Je zde zastoupena pouze jedna oblast požadavků, kterou v teorii tohoto výzkumu uvádí Fielding (2004) a to, že je uplatňován demokratický princip.

Ve výpovědích se k participaci opět vyskytla spojitost s ovlivňováním názorů žáka, jak uvádím v ukázce 2 a 3.

Ukázka 2

U1: *„Málo kdo. Málo kdo z nich to dokáže až takhle říct. Až na výjimky, měla jsem dva žáky, kteří to uměli zformulovat, ale to spíš slyšíte slova jejich rodičů. Oni se vám vyjádří k tomu, když to téma rozvinete, tak k nějakému názoru dospějí, ti mladší. A potom až ti starší, ale tak 50-70 procent nemají jasno. Myslím spíš, že to jsou názory rodičů, ne jejich.“*

Ukázka 3

U4: „*A jsme zase u toho, že to dítě je ovlivnitelné. A když slyší od rodičů, že vyjmenovaná slova jsou pitomost, tak ano, přijmu, že vyjmenovaná slova jsou pitomost.*“

Už z těchto ukázek je patrné, že postoj učitelů k názorům žáka je mírně nedůvěřivý. Jak uvádí jeden z participantů: U4: „*Ty děti jsou strašně, ale strašně ovlivnitelné názorem dospělých. Ale určitě je vyslyším.*“

Pokud učitelé vnímají názory žáka jako reprodukované názory někoho jiného, navíc dospělého, pak jim asi těžko budou věnovat patřičnou pozornost. Navíc je tu skutečnost, že mnohdy učitelé přesně ví, kde je zdroj jejich názorů, obzvláště je-li to rodič, kterého učitelé znají, jak uvádí U3: „*...to spíš slyšíte slova jejich rodičů...*“.

V tomto ohledu nevnímají učitelé názory žáka za jeho vlastní, ale jsou to názory někoho jiného a pak nemůžeme mluvit o participaci žáka.

Přesto však učitelé vnímají, že žák ovlivňuje dění ve škole a tím se zapojuje do zkvalitňování výukových procesů. Tady se výpovědi učitelů značně liší. A to především z jakého úhlu pohledu se na zkvalitňování učitel dívá. Někteří učitelé se dokážou dívat z více úhlů pohledu, jiní mají pohled jen jediný.

V ukázce 4 a 5 je pohled na zkvalitňování v rámci školy či třídy.

Ukázka 4

U1: „*Celé školy nevím, ale myslím, že třídy hodně. Je to už od těch malých.*“

Ukázka 5

U4: „*No může přijít i s nějakým dobrým návrhem. Ale spíš v rámci té třídy, ne školy. Já bych se do tohoto nepouštěla. Aby to byl přílišný přesah.*“

Takže ano, můžeme udělat změny mezi třídama, ale já už bych se nepouštěla do takových velko akcí. Jakože změníme něco pro školu. To je prostě..., ta koncepce je nějakým způsobem dána a i takové ty celoškolské projektové dny, se nemusí setkat u všech s dobrým ohlasem.“

Dalším úhlem pohledu participantů je, jak takové zkvalitňování vidí. Někteří jej vidí v užším slova smyslu a to přímo ve výuce a v konkrétních nápadech žáků, jak je zaznamenáno v ukázce 6 a 7.

Ukázka 6

U4: *„Ano, můžeme začít jezdit..., já nevím, do planetária, do, do, do. To jsou to, co ty děcka tam můžou přinést, ale ta výuka vlastně. Jestliže je dané, že v páté třídě se budete učit bla, bla, tak do toho ty děcka v podstatě nemůžou mluvit.“*

Ukázka 7

U5: *„No, jak už jsem říkala, ty jejich nějaké nápady, které nám vylepší výuku, ale teď mě konkrétně nic nenapadá. Je to spíš dlouhodobá záležitost.“*

Jiní učitelé vidí zkvalitňování v širším slova smyslu, což uvádí ukázky 8 a 9.

Ukázka 8

U2: *„Co se týká dění ve třídě, teď mimo výuku, myslím tím vztahy a tak dále. Tak tam určitě nás ty děti mohou upozornit na něco, co z nějakého důvodu nevidíme. Nejčastější důvod je ten, že my jsme dospělí, oni jsou děti. A i přestože bychom měli být schopni se dostat na tu jejich hladinu, abychom si vzájemně rozuměli, tak to ne vždycky úplně nám dospělým jde. Takže tam nás mohou upozornit. Ale co se týče výuky, tak si dost dobře nedovedu já úplně představit, že by žáci ani na prvním, ani na druhém stupni přišli s něčím, že prostě budeme to dělat takhle nebo zkusme to takhle. V životě jsem se s tím nesetkal.“*

Ukázka 9

U1: *„Já jsem na každý den vždycky připravená, co budu dělat a mám plán a k tomu přijde dítě, které se vrátilo odněkud nebo zažilo něco a začne vyprávět. A vy naráz zjistíte, že to téma ty děti tak zaujalo a oni se k tomu nějakým způsobem postavily, že vy úplně obrátíte tu látku nebo téma, nebo vaše téma vynecháte úplně, anebo zjistíte, že ho musíte vést jinak, protože to dítě vám nastolilo to správné klima a vy se tím necháte vést. A já říkám, že je to úplně perfektní, že čím víc mám propracovanější přípravy, tím míň je využiju, protože se člověk nechá dětmi vést tím správným směrem a já je pak provedu tím, co mám a můžu je provést různě.“*

Asi nejbližší tomuto tématu participace měla pouze jedna z dotazovaných učitelek. Svědčil o tom i fakt, že ve škole byl v červnu 2020 obnoven školní parlament. Toto obnovení školního parlamentu si navrhli žáci sami. Už při rozhovoru, aniž by padl dotaz na tento parlament, jej dotazovaná paní učitelka zmínila. V ukázce je zaznamenáno, jak právě vidí spojitost a důležitost školního parlamentu v rozhodování žáků v rámci celé školy.

Ukázka 10

U3: *„No mě teď zrovna napadlo, že se chystáme vybudovat včelařskou stezku, tady na zahradě. A určitě přes školní parlament, už jsme se bavili i s paní vychovatelkou, protože chceme naučné panely, aby to nebyly jen statické informace s fotkami, tak obohatit i o nějaké interaktivní prvky. A tam bychom chtěli, aby se nám vyjádřili jak starší žáci, tak i ti malí, abychom našli uplatnění od těch nejmladších po ty nejstarší, aby to mělo smysl.*

To je takový ten konkrétní příklad, ale může to být cokoli v rámci výuky, v rámci vzdělávání.“

8 SHRNU TÍ VÝZKUMU

V tomto výzkumu bylo rozhodné, aby výzkumník pochopil právní formulace udané v právech dítěte a v dokumentech vztahujících se k právu na vzdělání. Toto pochopení přinesl ve výzkumu expertní posudek zpracovaný týmem specialistů advokátní kanceláře Mgr. Bc. Tomáše Mravce, který je advokátem ve Zlíně a, který je zapsán v seznamu advokátů vedeném ČAK pod č. 16296. V posudku byla vysvětlena slovní spojení uvedená v právech, jako „blaho dítěte“ a „nejlepší zájem dítěte“, kdy oba tyto pojmy patří do třídy neurčitých právních pojmů. Je potřeba si je vyložit tak, že musíme přistoupit ke konkrétní okolnosti daného řešeného problému, ale také daného dítěte, při čemž se musí brát v potaz jeho názor a přání.

V otázkách, jak jsou práva dítěte propojena do života žáka na prvním stupni, byly určeny odkazy na dokumenty a články, které toto potvrzují a stanovují zákonem.

Další vysvětlení přineslo pochopení právní formulace v rámci vzdělávání, kdy za prvé „každý má právo na vzdělání“ a za druhé „základní vzdělání je povinné“. Z posudku vyplynulo, že podstatou práva je, že každý člověk má právo na vzdělání, a aby toto právo bylo naplněno, je právě pro jedince, kteří nejsou zletilý a mají zákonného zástupce, stanovena povinnost dostát tohoto práva, a to formou právní, že základní vzdělání je povinné.

Následné polostrukturované rozhovory s participanty přinesly podněty pro vynořující se témata při analýze metodou IPA. Po celé analýze bylo zjištěno, jaké je učitelské pojetí práv dětí v primární edukaci a jaké mají názory na participaci žáka.

Hlavní témata se utvořila podle toho, jak učitelé k právům žáka přistupují. Žádný z participantů nevedl, že práva žáků v primární edukaci vychází pouze z řádu školy, ale všichni berou za podstatné, že jejich práva vychází z práv dětí a práv na vzdělání. Všichni participanti si uvědomují propojenost práv dítěte do života žáka v primární edukaci, ale určitým právům přisuzují rozdílné důležitosti.

Jedním z hlavních témat se stalo „právo dětí v primární edukaci“, a to z důvodu celkového propojení učitelova chápání práv dítěte do života žáka. V otázkách práv na vzdělání chápou propojenost s více oblastmi života žáka, a to jak kulturní, sociální, tak hospodářské a těmto

právům věnují patřičnou důležitost jak v řešení, tak v posuzování daných problémů. V této oblasti se právem dítěte/žáka zajímají důsledně včetně nastudování zákonů a pochopení daných práv.

V otázkách práv dítěte, které se týkají svobod projevu a názorů, jsou však učitelé zdrženliví. Základním faktorem je, že všichni participanti jsou přesvědčeni, že žáci prvních, druhých a někteří uvádí i třetích ročníků, jsou velmi nezralí k tomu, aby mohli vyjádřit své názory. Tyto žáky učitelé chápou jako velmi ovlivnitelné, a tím i zneužitelné. Názory, které žáci formulují, chápou jako názory získané ovlivňujícím činitelem, jak většina učitelů uvádí, je to rodič nebo starší sourozenec či kamarád. Z tohoto důvodu, nevěnují jejich názorům takovou pozornost, jaká by měla být. Také uvědomění si a pochopení vlastních práv dělá těmto mladším žákům problém. Určité teoretické poznatky vztahující se k právům dítěte někteří žáci umí popsat, ale v případě, že jim je učitel promítne do konkrétní situace, nejsou schopni tato práva uplatnit a teprve se snaží jim porozumět. Toto učitelé uvádí jako zkušenosti, kdy teoretické poznatky byly opět nabyty ovlivňujícím činitelem, a tím byly nedostatečně zažity a pochopeny. Vliv rodiny učitelé berou jako zásadní ovlivňování žákovských názorů, a tím pak utváření jeho postojů.

V návaznosti na výše zmíněné poznatky se vytvořilo další hlavní téma, které ukázalo učitelské pojetí na celkové rozhodování ve vzdělávání. Jak už bylo uvedeno, nedůvěra učitelů v pravost vlastních názorů žáka, vede učitele k přesvědčení, že žák prvního až třetího ročníku nemůže rozhodovat o věcech, které mají jeho blaho zajistit. Získané názory na svět ovlivňují samu žákovu představu o jeho blahu. Z tohoto důvodu učitelé odmítají, aby se dítě podílelo na rozhodování v oblastech, které jsou pro zajištění jeho zájmu a blaha důležité. A toto rozhodování přisuzují dospělým osobám a jejich zákonným zástupcům. Někteří participanti připouští, že se zákonný zástupce může nechat dítětem inspirovat, ale tyto inspirace neutvoří konečné rozhodnutí dítěte, nýbrž opět dospělého nebo zákonného zástupce.

Zajímavým poznatkem z výzkumu však bylo, že si učitelé uvědomují, že se musí brát v potaz individuálnost a vývoj žáka i v oblasti chápání práv a rozhodování. Všichni participanti připouští, že mezi žáky jsou výjimky, které potvrzují pravidlo, že by žák neměl svůj vlastní názor. Jsou však ojedinělé. V případě žáků čtvrtých a pátých ročníků, je dle učitelů již značný vývojový posun v chápání a utváření svých postojů. Toto přisuzují učitelé také škole, která se snaží chápání žákovských práv vnést do výukových procesů. U těchto ročníků jsou

již učitelé schopni akceptovat svobodu projevu, názory žáků a v menší míře i podílení se žáka na rozhodování. Týká se to ale spíše konkrétních záležitostí v užším slova smyslu, jako jsou například výběr postupů při počítání v předmětu matematiky, nebo návrhy na výlety a exkurze.

Všechny výpovědi ve výzkumu na sebe postupně navazovaly a udaly tak směr, který utvořil poslední téma, a to participace žáků.

Je zajímavé vidět, jak se s narůstajícími tématy názory učitelů postupně mění. V této oblasti jsou názory učitelů značně rozdílné, a to z důvodu, pohledu na participaci celkově. Tři z dotazovaných učitelů vnímají participaci žáka v širším i užším slova smyslu.

Dvě z nich uvádí, že v užším slova smyslu je zapojení žáků do výukových procesů a jejich zkvalitňování na denním pořádku a širším slova smyslu je to vlastně utváření celého školství od samého počátku, kdy se na celé tvorbě podílí učitel a žák společně.

Třetí z nich je navíc přesvědčena, že tyto dva směry jdou ruku v ruce a plnohodnotně se podílí na kvalitách nejen výukových procesů, ale i celé školy a školství a dokonce s přesahem do jiných oblastí.

V případě jednoho účastníka žák učiteli velmi pomáhá utvářet jeho pohled na dětský svět a oba se učí vlastně navzájem, ale zároveň popírá, že se žák podílí na zkvalitňování výuky konkrétními návrhy. V tomto případě je to zapojení a vliv žáka, který učitel vidí, ale nevnímá širší smysl participace, protože se žák nepřímo podílí na kvalitách výuky. Vnímá participaci pouze v užším slova smyslu, kdy by žák měl přijít s konkrétním návrhem na zkvalitnění výukových procesů, ale toto se neděje.

A u jednoho účastníka je pojetí participace žáků velmi zúžené, protože participaci připouští pouze v nejužších záležitostech, které dle této učitelky nemají příliš vliv na kvalitu výukových procesů.

Z výzkumu je tedy patrné, že učitelé vnímají a dokážou respektovat práva dětí v primární edukaci, jsou schopni posoudit vztah žáka ke svým právům a možnosti jeho rozhodování.

V případě participace se názory učitelů liší v závislosti na chápání pojetí participace.

Je velmi zajímavé sledovat v tomto výzkumu, jak se pojetí práv žáků v primární edukaci postupně rozvinulo přes jejich rozhodování až po participaci a vliv žáků na rozvoj kvalit výukových procesů v primární edukaci.

9 DISKUZE A LIMITY

Ve svém výzkumu jsem se pokusila identifikovat, jak učitelé chápou práva dětí v primární edukaci a jaký je názor učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitňování edukce v primárním vzdělávání. Je velmi důležité uvědomit si, že právo jako takové, není hmatatelné a není vidět, proto se můžeme spoléhat pouze na lidské chápání či jeho vysvětlení chápání práva. A jako každý jedinec je samostatná individuální bytost se svými názory, postoji i cítěním, proto může mít chápání práva nespočet podob. Navíc je vnímání práva mnohdy neuvědomělou záležitostí. Jen málokterý učitel by byl expert nebo současně profesionál v oblasti práv, a přesto se učitelé právem zabývají, aniž by o tom měli zdání. Jejich uvědomělé chování k okolnímu světu v sobě nese neuvědomělé dodržování a respektování práv, ať už těch vlastních nebo práv člověka druhého. To se také odrazilo v rozhovorech participantů. Jak při prvotním oslovení, tak na začátku rozhovoru byli trochu nejistí v tom, že právníci nejsou, aby se mohli k právům nějak odborně vyjádřit. Ale v průběhu rozhovorů bylo vidět, jak si uvědomují, že jsou velkou součástí práv dětí, ba dokonce až nadšení, že k právům dětí mají tolik co říct. S každou zkušeností, kterou mi předávali, si uvědomovali, že řešení otázek práv je jejich každodenní náplní práce s žáky.

Z výzkumu je patrné, že v některých oblastech, jako je například participace a s ní spojený vliv žáka na kvalitu výuky, není možné určit jednoznačné učitelovo stanovisko pro pojetí a vytvořit tak obecnou definici učitelova chápání, což dokazují i podobné výzkumy zabývající se právem, jako je například výzkum Řízení racionalit ve výchově dětí k lidským právům (Isenströmová, Quennerstedt 2020), kde se výzkumník podobně snaží identifikovat učitelské způsoby myšlení a představy o dětech a nejen jejich právech, ale také o způsobech učení o právech dětí. A tyto výzkumy taktéž poukazují na více pojetí v chápání práv, která nelze sloučit do jednotných obecných pojetí.

K výzkumu jsem přistupovala s velkým nadšením, protože toto téma mě velmi zajímalo. Ve chvíli kdy člověk pracuje v kolektivu více lidí je totiž na místě, znát problematiku týkající se vzájemné spolupráce, ať už z oblasti vzájemných vztahů tohoto kolektivu nebo vzájemné spolupráce v kolektivu. O to více je to důležitější, pokud součástí tohoto kolektivu jsou děti.

Výzkum přinesl určité výsledky, ale je diskutabilní, zda by byly stejné v případě, že by byly jiné limity, než které se vztahovaly k tomuto výzkumu, a které ovlivňovaly jeho průběh. Prvním důležitým limitem byla vlastní zkušenost s výzkumem. V pozici výzkumníka jsem

byla poprvé a zaujmout tuto pozici nebylo jednoduché. V návaznosti na téma výzkumu se mé pedagogické teoretické znalosti musely rozšířit i do oblasti právní. A jak je známo, práva sama o sobě jsou velmi složitou a stále se aktualizující záležitostí. Byla nutná nejen orientace v právech dítěte a v právech na vzdělávání, ale také předpoklad, že v průběhu výzkumu, se mohou určitá práva pozměnit nebo doplnit. A mnohdy se v definici práv těžce vyzná i sám právník.

Dalším limitem byli participanti, kteří mohli být při rozhovoru, a především u tématu práv ovlivnění situací, kterou přinesl Covid-19. V průběhu této pandemie se učitelé setkávali s novými extrémními podmínkami, které museli poprvé řešit, ať už to byla online výuka nebo také řešení otázek práv, a to v návaznosti na to, že se rodiče odvolávali na práva, zda jejich děti mohou chodit či nechodit do školy a za jakých podmínek. Ale také nervozita participantů, která byla při prvotním oslovení v tom, zda se rozhovory vůbec uskuteční, zda nebudou v izolaci. A moje nervozita, zda já jako výzkumník budu mít možnost navštívit tyto participanty.

I přes tyto limity se nám nakonec podařilo navázat s participanty příjemnou atmosféru, a vytvořit tak dobrou spolupráci pro získání výsledků pro tento výzkum. Myslím, že jsem dokonce otevřela i prostor pro další učitelovo chápání práv dětí v primární edukaci a bylo by velmi zajímavé, zopakovat tento výzkum s odstupem času a porovnat nový pohled a nové postoje například k participaci, která se v tomto státě zatím vyvíjí.

Jelikož můj výzkum probíhal pouze ve Zlínském kraji, mohl by se rozšířit do krajů dalších a tím tak porovnat chápání učitelů v celém státě.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo identifikovat, jak učitelé vnímají práva dětí a jejich uplatňování v primární edukaci a jaký je názor učitelů na to, zda participace žáků může vést ke zkvalitnění výuky. Díky teoretické části jsem měla možnost hlouběji proniknout do oblasti práv dítěte a získat tak jasnost a pochopení daných práv. Také otázky participace žáků obohatily mé vědomosti v této oblasti, i když je v naší zemi zatím málo výzkumných šetření a odborníci se jim snaží, v rámci reformy školství stále více věnovat.

Získaná data v praktické části doložila, že učitelé vnímají žáky v primární edukaci, jako osoby, které mají svá zákonodárná práva vyplývající z práv dětí a z dokumentů vztahujících se ke vzdělání, jež je důležité respektovat za jakýchkoliv podmínek. Chápou, že práva dětí jako žáků na prvním stupni nesouvisí pouze s vnitřním řádem školy, ale především s právy zajišťujícími jejich blaho a kvalitní plnohodnotný život. Jako učitelé přebírají zodpovědnost za zákonné zástupce těchto dětí a berou na sebe povinnost respektovat jejich práva, která jim náleží v plné míře i v době primární edukace. Snaží se dostát těmto právům, obzvláště právu na vzdělání, i v případě nesouladu či pochybení ze strany zákonných zástupců. Vnímají, že jsou žáci v tomto období velmi ovlivnitelní a zranitelní a tím i zneužitelní v oblasti jejich práv. Jsou přesvědčeni, že k právům dítěte je potřeba přistupovat velmi citlivě, a to hlavně z toho důvodu, že sám žák, není schopen v prvním období primární edukace chápat podstatu svých práv a je velmi ovlivnitelný činiteli, kteří mohou jeho chápání tvarovat ve svůj prospěch. Tato skutečnost však vede učitele k tomu, jak pohlíží na názory žáka a jeho následné možnosti v rozhodování v rámci vzdělávání a zapojení se tak do výukových procesů. Toto dokazuje i skutečnost, že přestože byl v jedné škole, kde pracoval jeden z dotazovaných učitelů, školní parlament, zástupci žáků zde byli až od čtvrtého ročníku. Také nejednotný pohled učitelů na participaci, utváří učitelův názor na žákův vliv na kvalitu výuky. Z výzkumu vyplynulo, že někteří učitelé vnímají participaci v širším i v užším slova smyslu, tedy ve vzájemném propojení, a tím chápou možnost žáka zapojit se do rozhodování školy v plném rozsahu, které vede nejen ke zkvalitňování výuky, ale i k rozvoji celého školství. Jiní učitelé však vidí participaci žáků pouze v užším slova smyslu, a to ještě velmi okrajově, bez možnosti zapojení se do rozhodování ve výukových procesech. Koncepti a kvalitu školství však nijak žákům nepřisuzují.

Doufám, že tento výzkum přinesl zajímavé pohledy na práva dětí, které se týkají žáků v primární edukaci a otevře tak další výzvy vztahující se k právům dětí a k právům ve vzdělání. A také poskytne odborníkům, učitelům i studentům pedagogických oborů pohled na participaci žáků, na její zatím málo diskutované možnosti, které by mohly rozvinout a zkvalitnit školství v naší zemi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Adamovič, T. (2020). Pre-existence vědění v žákovi podle Tomáše Akvinského. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*, 3(17), 1 - 13.
- [2] Červínek, Z. (2019). Poměřovat, nebo nepoměřovat sociální práva? K otázce, zda lze test racionality považovat za variaci na metodu proporcionality. *Jurisprudence*, 28(3), 15 – 27.
- [3] Evans, C. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- [4] Fielding, M. (2004). New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197 - 217.
- [5] Havlík, R. & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- [6] Isenström, L. & Quennerstedt, A. (2020). Governing rationalities in children's human rights education. *International Journal of Educational Research*, 100(101546), 1 – 12
- [7] Jílek, D., Zermatten, J., Doláková, J. A., Smékal, V., Gapany, P. R., Bartůšek, D., Lauermann, M., Čechová, I. (2013). *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská o.p.s.
- [8] Jílek, D., Zezulová, J., Větrovský, J., Obrovská, L., Kapitán, Z., & Hořínová, A. (2014). *Studie o právech dítěte: implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno: Česko-britská o.p.s.
- [9] Johnson, K. (2004). *Children's Voices: Pupil leadership in primary schools*. Londýn: National College for School Leadership.
- [10] Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [11] Korczak, J. (2007). *Loving every child*. Chapel Hill: Algonquin Books.

- [12] Kovařík, J. (2001). *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- [13] Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127 – 145.
- [14] Lukas, J. & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172.
- [15] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [16] Mareš, J. (2008). *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno: MSD.
- [17] Mareš, J. & Krívohlavý, J. (2009). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [18] Michalík, J. (2003). Školní řády – hledisko právní, obsahové a strukturální. *Pedagogická orientace*, 13(2), 38 – 51.
- [19] Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- [20] Popelářová, M. (2018). *Právo na vzdělání*. Praha: AMO.
- [21] Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., Koutná Kostínková, J., Chalupníčková, L., Chrz, V., Plachá, V., Zábrodská, K., & Petrjánošová, M. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [22] Smith, J. A. (2004). Reecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39–54.
- [23] Šimíček, V. (2015). *Právo na vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.
- [24] Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [25] Vlčková, K. (2006). Charakteristika a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. *Elportál*, 1(1), 32 - 63.

[26] Wróbel, A. (2008), *Výchova a manipulace*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Seznam internetových zdrojů

- [1] Hejlová, H. (2003). *Vnímání ohrožujících vlivů dětmi*. Načteno z: XI. konference ČAPV (muni.cz).
- [2] Vaníčková, E. (2009). *Deklarace práv dítěte*. Informační centrum vlády. Načteno z: <https://icv.vlada.cz/cz/tema/deklarace-prav-ditete-63749/tmplid-560>.
- [3] Veselý, A. *Vzdělávací politika*. Eridanus. Načteno z: http://eridanus.cz/_E-Learning/fsv/Ucebnice_VP/Kapitola_11.htm?msclkid=8216a226b4b911ec88817afd9ca333ca.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

§	Paragraf
Čl.	Článek
ČR	Česká republika
ČAK	Česká advokátní komora
DVO	Dílčí výzkumná otázka
HVO	Hlavní výzkumná otázka
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis/Interpetativní fenomenologická analýza
ISCED	International Standard Classification of Eduction/Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání
OSN	Organizace spojených národů
PŠD	Povinná školní docházka
Sb.	Sbírka
SVO	Specifická výzkumná otázka
ŠkolZ	Školský zákon
ŠVP	Školní vzdělávací program
T	Tazatel
TO	Tazatelská otázka
U1	Učitel číslo 1
U2	Učitel číslo 2
U3	Učitel číslo 3

U4 Učitel číslo 4

U5 Učitel číslo 5

ÚPrDt Úmluva o právech dítěte

ÚS Ústavní soud

Vs. Versus

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma 1 Fáze realizace výzkumu	42
Schéma 2 Metody výzkumu	43
Schéma 3 Analýza IPA a vzešlá témata.....	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Hlavní výzkumný cíl a otázky	39
Tabulka 2 Dílčí výzkumné cíle a otázky	39
Tabulka 3 Přehled participantů	40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru 1

Příloha P II: Ukázka rozhovoru 2

Příloha P III: Ukázka rozhovoru 3

Příloha P IV: Ukázka rozhovoru 4

Příloha P V: Ukázka rozhovoru 5

Příloha P VI: Ukázka expertního posudku

Příloha P VII: Ukázka z novin ZŠ „Školní parlament“

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU 1

T: „*Jaké situace ve škole dovedou učitele k tomu, aby se zajímal o práva dítěte?*“

U1: „*Nemyslím si, že přímo by mě k tomu něco vedlo. Spíš bych řekla, že je to pozice práva rodičů, jak dětí. Všechno to ale souvisí s Covidem.*

Jinak si myslím, že jsem nikdy nenarazila na dítě nebo rodinu dětí, kteří by ho oni nějak ohrožovali nebo bych měla pocit, že ho ohrožují, anebo naopak, že by vyvstala situace ve škole, že by kolektiv ohrožoval dítě a doufám, že ani já jsem ho nikdy neohrožovala. Nucená jsem k nastudování práv nebyla. I když v určitých fázích mé kvalifikace v oboru (posledních 10- let) otázka práva dětí a to, aby se cítily bezpečně, se prolínala různými školeními, na kterých jsem byla, určitě to byla součást mého Montessori kurzu, které musím mít. Tam se o tom hodně mluvilo. I paní ředitelka, když docházelo na druhém stupni k nějakým situacím, které se řešily na pedagogické radě, tak se o právech dětí zmiňovala a motivovala nás, abychom si nastudovali, podívali se, přečetli si. Abychom byli ve všeobecném přehledu.“

T: „*Jak chápe žák na prvním stupni podstatu svých práv?*“

U1: „*To je dost těžká otázka. První stupeň je široký pojem. Když bych mluvila o těch nejmenších, prvňáčcích, tak málokdo. I když někteří jsou z rodiny vedeni k tomu, aby věděli, co je jejich - oni neřeknou jejich právo, ale co se mí a nesmí, ve druhé třídě si to uvědomují víc a od té třetí třídy bych řekla, že svoje práva znají vcelku dost, i když strašně naivně. A myslím si, že jsou to děti neskutečně ovlivnitelné a zneužitelné tím pádem. A pokud bych měla nějaký zlý úmysl nebo kdokoliv, tak kdo zná malinko děti, tak je dokáže opít rohlíkem. Že si pak za tím nebudou takhle stát. Jsou křehké na to, aby si ustáli to svoje právo. Oni si ho ustojí v takových těch úsměvných situacích, že má právo jít na záchod, má právo na přestávku, takoví ti třetíáci, čtvrtáci, když jim zkusíte říct, teď to posuneme nebo teď si uděláme tohle, tak když jsou nějakí nazlobení nebo když přijde k nějakému řešení tak ano. Ale ty základní práva, jako má právo se vyspat, má právo na rodinu, každý má právo na to mít se kam vracet, každý má právo aby ho měl někdo rád, tak oni, když s nimi budete diskutovat a rozvinete tuhle debatu, tak oni ví, jakože cizí člověk na ně nesmí sahat a tohle je velká skupina, a různě, tak oni vám to takhle řeknou, ale pak zjistíte, že když do toho zavedete nějakou dramatizaci nebo to zkusíte dát do reálu, co by v takové situaci dělali, tak zjistíte, že jsou fakt strašně naivní. Oni je znají ústně, hlavně někteří z rodin, je vidět, že doma rodiče s nimi o tom mluví, ale v reálu to není tak dobré, jak to vypadá.*

Ale v dnešní době si myslím, že se o tom hodně mluví ve škole, protože je to součástí výukových programů, součástí průřezových témat, nedílnou součástí všech projektů, i když tam není přímo právo to a to, tak je to zapracováno v tom, jak se děti mezi sebou chovají, co z toho vyplývá k ostatním, ať už k dospělým, ať už k věcem, ať ke zvířatům.“

T: „V jakém kontextu, se žáci odvolávají na svá práva? (Pokud takové žáci vůbec jsou).“

U1: *„Ano jsou takové. A to je právě to, co jsem říkala, že v některých rodinách mám pocit, že jsou jim zdůrazňována jenom jejich práva, ale ne povinnosti z toho vyplývající. Ale ty děti za to nemůžou, to je dáno výchovou. Někteří to řeknou, prakticky slušně, „já mám ale na to právo“. A někteří ba naopak tím jakoby vyhrožují nebo chtějí ukázat, že za nimi někdo stojí. Ale to už zase je na nás, jakým způsobem to řešit.“*

T: „Všeobecná deklarace lidských práv stanovuje, že každý má právo na vzdělání a zároveň, že základní vzdělání je povinné. Jak chápete tuto formulaci?“

U1: *„Nevím, jestli to dokážu úplně takhle říct, ale mám pocit, že tyhle děti, malé, naše, na prvním stupni jsou ještě trdélka v tom, že když se jim nechce vstávat nebo když jejich kamarád nepřijde do školy, oni se nebudou vzdělávat, protože prostě mají pocit, že to nikam nevede. A někteří rodiče zase, a to jsme už tady zažili, mají spoustu práce a mají pocit, že když párkrát to dítě do školy nepošlou, a ne proto, že by nechtěli, ale prostě nepošlou, tak že se nic neděje. Čili já si myslím, že je strašně správné, že je tam ta povinnost. Protože si myslím, že někteří rodiče by lajdačili v tom, posílat to dítě pravidelně do školy, že si neuvědomují, že když pondělí a pátky si udělají volné, že už jezdí někam a já třeba i věřím, že s dětmi jakože poznávají atd. To dítě má rádo své stereotypy, naučená pravidla, to, jak se pracuje a když ho ti rodiče takhle vytrhnou, to vždycky na něm něco zanechá. Bud' na jeho práci, nebo na vztazích s kamarády. Takže ta povinnost tam vůbec není špatná. Přestože to zní divně, ale je to dobře, protože ne všichni rodiče jsou uvědomělí.*

A to právo na vzdělání ano, protože, sice to zní jako klišé, ale co jsme bez toho vzdělání? Proč se učíme číst, proč se učíme vyjmenovaná slova, proč se učíme zaokrouhlovat.....na všechno se jich vždycky ptám, víte PROČ? No protože ted' si to nepřečteš, nebudeš vědět, kam jdeš. Když tě mamka pošle do obchodu, tak nebudeš vědět, jestli máš dost, aspoň přibližně. Myslím si, že je to strašně důležité. Každý se dostane jinam. Ale když tu možnost mít nebude, tak se o ni ochudí, aniž by věděl, o co se ochuzuje. Tak je to v pořádku.“

T: „Kdo by podle vás, měl rozhodovat o výběru základního vzdělání?“

U1: „Rodič. Kdyby nebyl rodič, nemůžete to nechat jenom na dítěti. Myslím si, že v tomto věku jsou ještě moc malí na tak strašně důležité rozhodnutí. Vždycky by tam měl být nějaký zákonný zástupce, který přihlédne k těm skutečnostem, k tomu dítěti, protože každé dítě je jiné.“

T: „Jsou ale právě některé děti, které samy jakoby navrhuji tomu rodiči, kam by chtěly jít do školy, protože se o tom třeba někde dozvěděly.“

U1: „To je pěkné, a to se mi třeba i líbí. A tak potom je fajn, když ti rodiče ho opravdu vezmou a to dítě si to může zkusit takhle. Nemůže si zkusit třeba přímo výuku Montessori, ale může si zkusit chodit do předškoláků Montessori půl roku. Neví, jak to bude, když by pracoval doma jenom s maminkou, tak ho vezmu ze školky a zkusím ho učit chvilku doma bez kamarádů. Jak na to bude reagovat. Myslím si, že jsou různé možnosti, jak i to dítě na to připravit. Samozřejmě vždycky to bude na těch rodičích a vždycky t bude KDYBY. Kdybychom zvolili něco jiného, kdyby... Nikdy nemůžeme vědět, jestli jsme se rozhodli úplně právně. Ale mě se to líbí v tom, že si člověk může volit. Já jsem třeba mohla dát svoje dítě jen na jednu školu, protože jsme tam byli spádově a neměli jsme šanci ho dát jinam. To, že už se pak rozhoduje mezi jazykovkou a podobně, ale to už dnes není o tom, co dítě umí, ale je to o rodičích. To dneska není podle výsledků, ale podle úplně jiných kritérií, co si budeme nalhávat. Jo, ať si rodiče volí, ale myslím si, že si volí samo úplně dítě, k tomu já bych se úplně nepřikláněla. Ano, zkusme to s ním, ale veďme ho.“

T: „Jaká je skutečnost, že žák na prvním stupni dokáže zformulovat své názory na vzdělání?“

U1: „Málo kdo. Málo kdo z nich to dokáže až takhle říct. Až na výjimky, měla jsem dva žáky, kteří to uměli zformulovat, ale to spíš slyšíte slova jejich rodičů. Oni se vám vyjádří k tomu, když to téma rozvinete, tak k nějakému názoru dospějí, ti mladší. A potom až ti starší, ale tak 50-70 procent nemají jasno. Myslím spíš, že to jsou názory rodičů, ne jejich.“

T: „Jakým způsobem by mohl žák, na základě svých názorů zkvalitnit výuku nebo činnost školy?“

U1: „Celé školy nevím, ale myslím, že třídy hodně. Je to už od těch malých. Já jsem na každý den vždycky připravená, co budu dělat a mám plán a k tomu přijde dítě, které se vrátilo odněkud nebo zažilo něco a začne vyprávět. A vy naráz zjistíte, že to téma ty děti tak zaujalo

a oni se k tomu nějakým způsobem postavily, že vy úplně obrátíte tu látku nebo téma, nebo vaše téma vynecháte úplně anebo zjistíte, že ho musíte vést jinak, protože to dítě vám nastolilo to správné klima a vy se tím necháte vést. A já říkám, že je to úplně perfektní, že čím víc mám propracovanější přípravy, tím míň je využiju, protože se člověk nechá dětmi vést tím správným směrem a já je pak provedu tím, co mám a můžu je provést různě. A na tom je výborné to Montessori, kdy pracujeme v blocích, kdy nemáme to zvonění, kdy můžeme jet tři dny v jednom předmětu a podobně.

Takže může, mohou to děti ovlivnit, aniž by tušily, že to ovlivňují.“

T: „Proč a zda vůbec by měly být názory žáků diskutabilní v oblasti rozvoje školy?“

U1: *„To je složitá otázka. Určitě ano, ale musí to být ve správnou chvíli na správném místě. Něco proneseného, vám změnu nepřinese. Ale když to slyšíte z více stran, od více žáků, tak se nad tím zamyslíte a už to přednesete kolegům v kabinetě nebo zajdete za paní ředitelkou a už se o tom začne přemýšlet, proč to vlastně neděláme, vždyť ty děti by to dělaly takhle. Myslím si tedy, že ano, ale není to, jakože by dítě řeklo, tak teď to budeme dělat takhle, tak to všichni budeme dělat. Je to vlastně přirozený proces a myslím si, že to jde s dobou a že to jde vlastně od věku věků. Vlastně takhle se to nějak všechno posuovalo a nějakým způsobem dělo.“*

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU 2

T: „*Jaké situace ve škole dovedou učitele k tomu, aby se zajímal o práva dítěte?*“

U2: „*Asi nějaká byla, ale teď si nevybavím konkrétní situaci, kdy bych jako vyloženě řešil to, jaká jsou práva dítěte. To jsem asi neřešil za celou dobu. Musel bych se nad tím pozastavit, jako teď zkusme si říct...to jsem asi neřešil. Jsou obecně. Možná to byly situace takové ty problémové, kdy přišla sociálka si pro děti, protože je odebírali matce. To jsou situace, kdy o tom individuálně přemýšlím. Ale za celou dobu, co tu jsem, což je víc než 10 let, tak jsou to i situace, kdy mám pocit, že ty děti nemají podporu v rodině ohledně toho vzdělávání, nedosahují toho, čeho by mohly, jaký je jejich potenciál z důvodu toho, že, jak bych to řekl, doma na to kašlou.*“

T: „*Jak chápe žák na prvním stupni podstatu svých práv?*“

U2: „*Musíme se bavit o tom, že je obrovský rozdíl mentální, mezi těmi dětmi jako navzájem když jsou stejně staré a potom rozdíl mezi žákem prvního a pátého ročníku. Myslím si, že tak do toho třetího ročníku většina dětí, to podle mě vůbec nevnímá a pokud ano, tak se obávám, že to bývají takové nějaké zkratkovité informace z domu, které už ale nikomu nevysvětlují, že každé to právo nese s sebou to břímě povinnosti. A v tom já vidím ten největší kámen úrazu. Protože už za těch deset let můžu říct tu zkušenost, že prostě od čtvrtého ročníku nastupuje puberta, samozřejmě ne u každého, ale začíná to, a ty děti tyhle věci vnímají a dost často to začíná tím, že děti mají na něco právo. Právo ano, ale nikdo už neříká, že je tam to „ale“, které je pro mě ta důležitá součást toho. Nelze se bavit o právech, bez toho aniž bychom si řekli, že všechna tato práva ti náleží v případě, že si plníš všechny své povinnosti tak, jak máš. Týká se to samozřejmě i dospělých a tak by to mělo být. A myslím si, že ty děti určitě v pátém ročníku už ano, valná většina, zas netvrdím, že se to týká všech, ale většina, je schopna to nějakým způsobem vnímat a pojmout, netvrdím, že správně, ale ano. Ale do toho třetího ročníku, to by byly úplné výjimky.*“

T: „*V jakém kontextu, se žáci odvolávají na svá práva? (Pokud takové žáci vůbec jsou).*“

U2: „*No, nejsem si tím úplně jistý, že by to tu tak až zaznělo. Snad jen jeden problémový žák, který pak ale musel strávit rok ve výchovném zařízení, míval záchvaty a výbuchy, když se mu něco nepovedlo, dokázal být hodně nepříjemný a v těch jeho výlevech zaznívali i nějaké takové náznaky typu jako, já mám na to právo. Ale jinak jsem se s tím v podstatě nasetkal.*“

Práva, to je nezajímá. O to nemají zájem. Takže se něco mohou dozvědět v rodině, ale určitě se mohou něco dozvědět i v té škole. Tu výhodu toho, že o tom s nimi mluví ti učitelé, že třeba mají právo na to vzdělání a mluví o tom jaká je to jako výhoda, když mají to právo, že před tři sta lety to právo neměly a pomalu ani někteří vladaři neuměli číst a psát, tak se jim to potom vnímá i trochu lépe, než když potom jenom slyší: „já mám právo na to na to“. Ale nedovedu si představit, že dítě samo na internetu brouzdá a hledá, že by na to narazil a začte se do toho. Podle mě ty děti hledají úplně něco jiného.“

T: „Všeobecná deklarace lidských práv stanovuje, že každý má právo na vzdělání a zároveň, že základní vzdělání je povinné. Jak chápete tuto formulaci?“

U2: *„Chacha. Chápu to asi jako většinu legislativy v tomto státě, se kterou se setkávám. Je sestavena z takových vět, ve kterých asi jen právníci a soudci jsou schopni najít nějakou pravdu, protože ti ostatní na to hledí a přemýšlí, co tím chtěl zákonodárce říct. Já osobně v tom nevidím úplný rozpor, protože se domnívám, že je v zájmu každého jedince a zároveň společnosti aby aspoň ty úplné základy všichni zvládali. Je samozřejmě teď otázka co, jsou to ty základy, konec konců teď se o tom vede i diskuze, proč je to kurikulum tak rozsáhlé a obzvláště v některých předmětech a myslím, že žádná revize rámcového programu to nezlepší. Základní vzdělání podle mě spočívá v tom, že ten člověk ovládá slovem, písmem jazyk, že ovládá základy matematiky a nějakého logického myšlení, že v dnešní době dokáže zacházet s počítačem a umí nějaký cizí jazyk. To všechno ostatní je podle mě nástavba.“*

T: „Kdo by podle vás, měl rozhodovat o výběru a způsobu základního vzdělání?“

U2: *„Ted' nevím, jak to myslíte. Pokud výběr školy, tak ten je nemožný. S tím se neztotožňuju, protože to je možné jen ve velkém městě. Dokonce si myslím, že když rodiče jsou nespokojeni se školou a s tím, jak to tam funguje, tak nemají moc možností. Tvrdit, že si může někdo vybrat základní školu je úplný nesmysl. To si může dovolit ten, kdo má čas na to, aby mohl vozit děti někde ixkilometrů daleko, pokud chce, aby to dítě fyzicky do školy chodilo. A tím, že každá škola má jiný školní vzdělávací program, tak se tady mluví o tom, že je tu možnost si vybrat. Ale jakou já tu možnost mám? Já jako rodič, který má dva syny, nemám čas na to, abych ty děti daleko vozil nebo ani nechci, aby dojížděly. Chci, aby chodily na normální školu. Takže za mě myslím, že možnost výběru v tomto státě neexistuje. Něco jiného je v nějakém velkém městě, kde máte klidně 3 základky vedle sebe. Kde není problém posadit dítě na městskou dopravu, která ho doveze až před školu, před kterou chcete, když nejste s jinou spokojeni. Jinak si myslím, že ta možnost je ve městech, kde je až přeškolováno, ale*

jinde ne. Pro menší města a obce možnost není. A proto si i myslím, že není dobré, když má každá škola jiné ŠVP.

Co se týká individuálního vzdělávání, tam si myslím, že v našem státě vybrat si tu možnost, není problém. Všechny ty podmínky, které jsou zákonem stanovené, jsou splnitelné a to včetně té podmínky, že toho žáka bude vzdělávat osoba, která splňuje nějaké kvalifikační předpoklady. Na první stupeň je to myslím maturita, na druhý stupeň vysoká škola. Protože když to ten rodič nesplňuje, tak tím vzdělavatelem nemusí být ten rodič, to není dané. Prostě pokud to ten rodič chce, tak si myslím, že to není problém. Myslím si, že toto je ošetřeno dostatečně. Nevidím v tom problém.“

T: „Jaká je skutečnost, že žák na prvním stupni dokáže zformulovat své názory na vzdělání?“

U2: „No, je to hodně individuální. Jsou tam určitě žáci, kteří by byli schopni to zformulovat a to dokonce tak, že by to byla sofistikovaná formulace. Mohlo by to být zajímavé čtení. Jako jejich příspěvek do diskuze.

Myslím si, že v první řadě by tam musel být podnět. Jakože aby sám někdo něco napsal, stvořil nebo řekl...musel by někdo položit na stůl tu otázku. Jestli existuje vůbec nějaká jejich představa o něčem takovém. Že by to udělali úplně sami, to si nedovedu představit. Ale bylo by to velice individuální. Někdo by to napsal, jiný by to nedokázal a jen by to řekl otevřeně. Ale tady ve škole jsou všichni vedení k tomu, aby byli schopni ty svoje postoje říct nahlas. Ale je patrné, že pro některé je to těžké.“

T: „Jakým způsobem by mohl žák, na základě svých názorů zkvalitnit činnost školy?“

U2: „Za celou dobu co učím, tak vnímám to tak, ne, že já učím něco děti, ale že se všichni učíme navzájem od sebe. Takže já to mám strašně rád, protože ty děti mě obohacují. Učil jsem na druhém stupni, učil jsem na střední škole a skončil jsem tady na tom prvním stupni a jsem za to strašně rád. Vždycky jsem měl obavy: “Co s těma malýma děckama budu dělat?“ Ale u nich je to nejlepší. Ještě nejsou v takové té těžké pubertě, i když to už začíná v tom čtvrtém, pátém ročníku a jsou prostě nadšení z toho poznání. A je to dáno i tím, že na tom prvním stupni, je takových těch zbytečností minimum. Tady jsou opravdu základy, které si troufám tvrdit, že opravdu člověk bude používat celý život. Každý žák svými postoji a názory ovlivňuje tu školu, ty učitele a to prostředí. Je to dialog. Je to nastavené zrcadlo. Kdo tak není schopný přijmout, že ty děti jsou zrcadlo, má to pak těžké.“

T: „Proč a zda vůbec by měly být názory žáků diskutabilní v oblasti rozvoje školy?“

U2: „Co se týká dění ve třídě, teď mimo výuku, myslím tím vztahy a tak dále. Tak tam určitě nás ty děti mohou upozornit na něco, co z nějakého důvodu nevidíme. Nejčastější důvod je ten, že my jsme dospělí, oni jsou děti. A i přestože bychom měli být schopni se dostat na tu jejich hladinu, abychom si vzájemně rozuměli, tak to ne vždycky úplně nám dospělým jde. Takže tam nás mohou upozornit. Ale co se týče výuky, tak dost dobře nedovedu já úplně představit, že by žáci ani na prvním, ani na druhém stupni přišli s něčím, že prostě budeme to dělat takhle nebo zkusme to takhle. V životě jsem se s tím neseťkal. Myslím si, že dokonce máme tady u nás ve škole takové prostředí, kdy ty žáky vyloženě navádíme k tomu, ať když je postavíme před nějaký problém a neřekneme jim, jak ho mají řešit, tak aby vymysleli sami jakýkoliv způsob, jak ho řešit. Tam se velice odráží to, jak ty děti na tom jsou, jak jsou vyspělé. Ty děti, které jsou méně vyspělé, tak jsou naprosto v souvislosti i s tím, jak jsou slabší i v tom, dostat ze sebe nějakou tu myšlenku bez nějakého návodu. Takže pokud by na to měly být úplně samy a něco ze sebe dostat, tak to prostě neudělají. Pak je tam ta druhá skupina, která bude hledat to řešení a budou přicházet s různými nápady a pokud je ten způsob řešení správný a vede tím pádem ke správnému výsledku, tak jestli někdo půjde oklikou zleva, zprava nebo přímo, tak nebráním se ničemu. A myslím si, že takto to tady máme nastavení všichni. I ten prostor tu je.“

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ROZHOVORU 3

T: „*Jaké situace ve škole dovedou učitele k tomu, aby se zajímal o práva dítěte?*“

U3: „*Myslím, že jako učitelka ani ne. Takové ty běžné situace o tom, kdo je v právu a kdo ne, se řeší pořád, ale abych se musela podívat do práv dětí, se mi ještě nestalo. Ale pracovala jsem také jako ředitelka na malé venkovské škole a tam jsem takové věci řešila.*

Byly to ale situace, které vycházely už ze spolupráce s OSPOD a týkaly se práva dítěte především na vzdělání. Byla to vlastně povinnost rodičů dostát toho práva, že dítě bude chodit do školy.“

Ale také jsem měla vlastně dvě situace, kdy jsem řešila právo žáka, kdy pochybyla učitelka. Přestože se jedna věc vyřešila a vše se vysvětlilo, největší problém měla ale paní učitelka, která jen těžce přijala svou chybu. Někdy takové učitelky opravdu neberou žáky jako partnery, ale jako podřadné jedince, což se potvrdilo i na dalším případě u téže paní učitelky o několik let později. Ale tam už jsem to musela situaci řešit opravdu důsledně s ohledem i na práva žáka a promyšlenost celé záležitosti. Dle žáka, který si doma postěžoval, na něj paní učitelka řvala a „lištila“ ho. Samozřejmě, že se rodiče hned ozvali a já musela situaci řešit. Nebylo to nic jednoduchého, obzvláště, protože to bylo na malé vesnici, kde se všechno hned roznese a mezi občany se to řeší. Věc dopadla nakonec dobře, s paní učitelkou jsme se rozloučili, a já jsem najednou viděla i to, jak umí být lidé na vesnici spjati. Moc se o tom mluvilo, ale táhli všichni za jeden provaz. Hlavně v tom slova smyslu, že byli rádi, že se vše vysvětlilo a že zafungovalo, kdo byl v právu. Že se děti nemusí bát chodit do školy a říct po pravdě, co se děje. Tady jsem si uvědomila, jak je strašně důležité právo dítěte v rámci demokracie dítěte. Že dítě ví, že něco může říct a že bude vyslyšeno.“

T: „*Jak chápe žák na prvním stupni podstatu svých práv?*“

U3: „*To není tak jednoznačné. Malé děti jako je první a druhá třída ještě ne. Mají spíš jen takové „nápinky“. Malé povědomí, třeba od starších sourozenců nebo od rodičů, kdy slyšeli dané slovo „právo“ a zaposlouchali se. Ale určitě tomu nerozumí a nechápou. Zas ale nemůžeme házet všechny děti do jednoho pytle, protože jsou i děti takto malé, které jsou vyspělejší a chápou, ale to jsou výjimky. Myslím, že od toho druhého pololetí třetí třídy si obecně většina z nich dokáže uvědomit, co to je a co to znamená. Hledají kde je to jejich právo. Ta čtvrtá, pátá třída už ano. A oni si i všimají učitele. Už si uvědomují, to jeho chování. Kde učitel komu nadržuje nebo přivírá oko. Posuzují to, zda je učitel spravedlivý. Hlavně v souvislostech s ostatními. Tohoto si ti malí ještě nevěšmají a nepostřehují to.*

Vnímají věci, které se týkají jenom jejich osoby – jak pracují, jak se chovají sami. Ale ti starší už to posuzují s ohledem na celý kolektiv. Mnohdy i dokážou kopat za ostatní.“

T: *„V jakém kontextu, se žáci odvolávají na svá práva? (Pokud takové žáci vůbec jsou).“*

U3: *„No, myslím, že ti starší žáci se odvolávají všude i u jiných učitelů. Ale není to ve vztahu ke mně nebo ke škole, či vzdělávání, ale ve vztahu s kamarádem, pokud řeší nějaký konflikt. Jako, že přijdou a chtějí vědět, kdo byl v právu, zda ten, či onen. A v tom případě jsem já spíš ten prostředník, protože jsou to práva dvou žáků, kteří řeší tu vyrovnanost. A to si vždycky vysvětlíme.“*

T: *„Všeobecná deklarace lidských práv stanovuje, že každý má právo na vzdělání a zároveň, že základní vzdělání je povinné. Jak chápete tuto formulaci?“*

U3: *„No co se týče těch povinností, to jsme mnohdy rozebírali jako ředitelé v rámci povinností školy a povinností rodičů. Je to zvláštní, ale mám pocit, že mnohdy přebíráme nevědomky povinnosti za rodiče. Jsou žáci, kteří pokulhávají a nemyslím tím jen v učivu, ale celkově a my se snažíme, co nejvíce mu pomoci. Ale kolikrát je to pomoc taková, kterou by měl v první řadě plnit rodič. Ať už je to plnění úkolů, povídání si s dětmi o tom, co je důležité, z čehož pak vyplývají vzorce chování nebo já nevím. Jako učitelé přemýšlíme a vymýšlíme, jak dítěti pomoci, ale buď nás to pak brzdí, věnovat se dostatečně ostatním, nebo jsme tak ponořeni do problémů toho dítěte, že nás to pak úplně vyčerpává. Často se pak z takových učitelů stávají ti vyhořelí. Dnešní rodiče právo a povinnost berou asi trochu jinak. No právo na vzdělání asi stejně.“*

Mít právo na vzdělání tím rozumím možnost vzdělávat se, získávat informace, učit se být vědomým, získávat různé dovednosti, učit se srovnávat, učit se vyhledávat informace. To si myslím, že to je právě to právo. Ta povinnost mnohdy přeroste, sice je to super, že všichni jsme gramotní, ale někdy mám pocit, a to dávám za pravdu i tomu Jardovi Duškovi nebo lidem, kteří třeba jakoby propagují i svobodné učení, že mnohdy ten přístup, který má dnešní školský systém a to školství jako takové, že postupně začne v těch dětech jakoby utlumovat takovou tu přirozenou touhu po vzdělání. A poslední dobou jak učitelé nebo doma rodiče jsou strašně ambiciózní na ty děti a kromě školy jim navalí kroužky, sport. Každý den minimálně jedna aktivita, a že vlastně ty děti pak nemají prostor pro ten svůj osobní rozvoj. To cítím jako to právo. Totiž to, to je právo, které mi tam chybí. Protože jsou vlastně rodiče zodpovědní za to dítě, měl by ho vést, měly by ho vychovávat, nebo ne zabezpečit jen poté materiální stránce, ale po všech těch dalších, které souvisí s rozvojem osobnosti toho dítěte

a jeho duše, když to tak řeknu, ale mnohdy to dítě tam nemá ten osobní prostor pro to, aby i samo mohlo třeba dělat přešlapy, chybovat a z toho se učí. Protože pořád je řízené. Samozřejmě, že jsou zase rodiny, které třeba moc nefungují a děti si dělají, co chtějí. Třeba já nevím, nejsou doma v noci a nevím co všechno. Beru to teď spíš u těch starších. Ale mnohdy mám pocit, a vidím to tady i u hodně dětí a rodin, že tam mají hodně ty děti ten život nalajnovaný od malička. „A kromě angličtiny ještě je tady španělština, tak budeš chodit aj do španělštiny.“ A pak jede na kroužek a pak ještě tam... Tady by mě asi to právo nějaké chybělo, ale to si myslím, že je záležitost, ne vyloženě moje nebo Vaše na toto období, ale to je, bych řekla na několik desítek, možná i stovek let. Musí zase lidi dohnat k něčemu. A to už zase filozofuji.“

T: „Kdo by podle vás, měl rozhodovat o výběru a způsobu základního vzdělání?“

U3: *„No určitě rodič nebo zákonný zástupce. Myslím si, že dítě samo není schopno v daném věku ještě dostatečně posoudit, co je pro něho správné. Nemá žádné zkušenosti, ba ani orientaci v tom, co to vzdělání obnáší a tím pádem si to dostatečně nedokáže představit. Může mít návrhy, ale pak je to na rodičích, jak se k jeho návrhům staví. Zda chápou, jaká je potřeba toho dítěte takto uvažovat. Ale zas, málokterý rodič to své dítě tak hlouběji vnímá.“*

T: „Jaká je skutečnost, že žák na prvním stupni dokáže zformulovat své názory na vzdělání?“

U3: *„Jsou schopné si věci uvědomovat a přemýšlet o tom i jak který pan učitel jim učivo vysvětlí a co je pro ně důležité, co potřebují, aby mohli dál pokračovat. Aby mohli na tom stavět. Ale taky si nemyslím, že jsou takoví všichni. Je to velmi individuální. A týká se to především v návaznosti s tím, s čím přichází z té rodiny. Zda vůbec umí vznést svůj názor na cokoli. Dítě, které doma nemůže nebo ani nesmí vyjádřit to, co chce, například pod pohrůžkou trestu, se asi nebude aktivně podílet. Nebo naopak se osmělí a bude to jediné místo (škola), kde vyslyší jeho názor. Těžko říct. Je to příliš individuální.*

Co by chtěli, to řeknou, ale většinou je to s momentálním prožitkem.“

T: „Jakým způsobem by mohl žák, na základě svých názorů zkvalitnit činnost školy?“

U3: *„No mě teď zrovna napadlo, že se chystáme vybudovat včelařskou stezku, tady na zahradě. A určitě přes školní parlament, už jsme se bavili i s paní vychovatelkou, protože chceme naučné panely, aby to nebyly jen statické informace s fotkami, tak obohatit i o nějaké*

interaktivní prvky. A tam bychom chtěli, aby se nám vyjádřili jak starší žáci, tak i ti malí, abychom našli uplatnění od těch nejmladších po ty nejstarší, aby to mělo smysl.

To je takový ten konkrétní příklad, ale může to být cokoli v rámci výuky, v rámci vzdělávání. Třeba i tělocvik. Ten je dnes dosti opomíjený a tam by nebylo špatné ty děcka zainteresovat.“

T: „Proč a zda vůbec by měly být názory žáků diskutabilní v oblasti rozvoje školy?“

U3: *„Myslím, že by měly být. Nebo ne myslím, jsem o tom přesvědčena. A tady bych zase brala víc už třeba názory těch starších žáků. Pokud si v té hodině s učitelem vyloženě nezahrávají a nechtějí zdržet tu hodinu, aby třeba se nepsala písemka, nebo se nezkoušelo, protože ti starší už jsou zase jinak fikaní, tak určitě má. A myslím si, že dnešní děti mají stoprocentně co říct, protože mají tolik možností, tolik zdrojů, tolik informací a mají chuť se o ně podělit. A ty informace mají přínos nejen pro konkrétního žáka nebo třídu, ale i pro školu jako takovou. Pro ostatní ročníky, žáky s případem pro přesah do veřejnosti.“*

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA ROZHOVORU 4

T: „*Jaké situace ve škole dovedou učitele k tomu, aby se zajímal o práva dítěte?*“

U4: „*Konkrétní situaci mám. Konkrétní dítě to bylo, které putovalo mezi rodiči ve střídavé rodinné péči. Jeden rodič sváděl na druhého, že ten dělá a ten nedělá, takže jsem se opravdu po těch právech, jak to mají ty děti ve střídavé rodinné péči. I jak je to vlastně ošetřené. Zjistila jsem, že ošetřené to „jaks takš“ je. Ale pokud ten rodič se rozhodne, že bude jednat jinak, a vůbec mu nejde o žádná práva dítěte, tak s tím prostě se bude zápasit. Protože rodiče jsou, u té střídavé péče, se vůbec nedívají na práva dítěte a na to, co by bylo pro dítě nejlepší, ale dívají se na to, co je nejvýhodnější pro rodiče. A je to bohužel tak, že když bych měla dítě doma ve své péči 365 dní v roce, tak každý den mu musím dát snídani, večeři, atd. nevím, nevím... Kdežto když se ho na pár dní zbavím, tak já mám vlastně volné dny. To jsou práva dítěte.*

Takže tady je to postavené na hlavu a ty děcka v tom začínají plavat a tím víc negativního si do života nesou.“

T: „*Jak chápe žák na prvním stupni podstatu svých práv?*“

U4: „*No.... Určitě nějak chápe, ale zase narážíme na ty limity té rodiny. Protože, některé rodiny vychovávají děti tak, že to právo dítěte dajíhm, to teda nevím, jak vyjádřit. Od malička to dítě je vychováváno tak, že když něco chceš, tak my všichni budeme skákat, aby ti bylo na světě dobře, úplně nejlíp, abys nepocítil nějakou křivdu, nepohodu, něco takového. Takže my ti to všechno uděláme, uklidíme, zařídíme, a vychováme z tebe malého sobečka. A ještě je to tak, že to děcko pak nepočká, až druhý domluví, nebo až druhý si něco vezme, ale furt je to JÁ. A když to nemám okamžitě, tak prostě druhého třeba praštím. Ale zase jsme u té rodiny. Já opravdu spoustu negativního ve společnosti svádím na rodinu a na výchovu. Copak je normální, aby se tak chovali? Kdyby ten rodič viděl, jak se to jeho dítě chová, tak možná by nám dal vinu, že jsme mu umožnili, aby se tak chovalo. Copak je to normální, aby vůči dospělé osobě takhle ty děcka vystupovaly? “*

T: „*V jakém kontextu, se žáci odvolávají na svá práva? (Pokud takoví žáci vůbec jsou).*“

U4: „*Škoda, že jste tady nebyla svědkem toho. To je to, co bylo na té chodbě. Oni mají právo být na té chodbě, oni mají právo se pohybovat, oni mají právo se bavit, oni mají právo si hrát, oni si vlastně hrajou. Třináctiletí kluci mají právo si hrát. Ale hrát si tak, že si musí k tomu sednout na zem a bránit v chůzi po té chodbě.... To přece není žádné právo. To je*

jenom hra s tím dospělým na četníky a na zloděje. Až mě rupnou nervy, tak jednoho z nich zmidlím.“

T: *„Všeobecná deklarace lidských práv stanovuje, že každý má právo na vzdělání a zároveň, že základní vzdělání je povinné. Jak chápete tuto formulaci?“*

U4: *„Tak, co dělat s negramotnýma lidma? Negramotní lidé jsou vlastně zranitelní. To je část občanů, se kterými si může pak každý dělat co chce. Když ten člověk nebude přiměřeně vzdělaný, třeba co se týče financí, tak ho takoví ti hafoni přece ošidí a vysají. Ale já bych tam totiž dala ještě to, že má právo na přiměřené vzdělání svým schopnostem. Aby se nám nestalo, že v základkách jsou díky inkluzi ti nešťastníci, co tady dělají ten čurbes, kteří nejsou schopni v ničem vyniknout, kromě toho zlobení. Já jsem veliký příznivce vzdělání ne hromadného, ale opravdu vzdělání podle jeho schopností. Proč budu tlouct do holčičky něco jiného než kupecké počty. Když ona, asi to řeknu hnusně, ona v životě to nebude potřebovat, ale ať je aspoň v kupeckých počtech dokonalá. Ať ji nikdo neošidí. Ať tady nesedí 4 roky ve škole v matematice zbytečně a nebude umět pořádně ani ty kupecké. Takže to jsem já pro diferencované vzdělávání. Na druhou stranu jsem proti gymnáziím. Protože tam není elita. Tam se dostane ten, kdo má rodiče ambiciózní, a zase, ty děcka tam nemusí být šťastné a vysají se ze základek ty chytré děcka.“*

T: *„Kdo by podle vás, měl rozhodovat o výběru a způsobu základního vzdělání?“*

U4: *„Rodiče o tom rozhodují. Protože, no, pokud budu ze Žlutav a budu pracovat v Otrokovicích, tak je pro mě pohodlnější to dítě vozit do Otrokovic. Ale vytrhne se to dítě z toho přirozeného prostředí, protože.... . Všechny kroužky bude mít v Otrokovicích, to je zákonitě. Nezná své sousedy na Žlutávách a pro změnu když zase skončí odpoledne na Žlutávách, tak nemůže jít za kamošema do Otrokovic. Takže je to takové, takové už jiné. Před lety jsem učila děcka od první do páté třídy a byl tam kluk, o kterém se rozhodovalo, že půjde na gympl. Ten kluk na gympl nechtěl jít. On byl velmi nadaný a on v páté třídě věděl, že bude konstruktérem aut. A on na gympl za živého Boha nechtěl jít. Takže maminka nepovolila, kluk musel jít na gympl a kluk si potom, po těch čtyřech letech na gymplu prosadil, že šel na strojárnu. Takže ztratil čtyři roky. Dneska je na vysoké, na strojárně. Takže tady ten rodič nepovolil. Ale jiná holka, která je tady v šestce, prostě stopila a neodevzdala přihlášku, takže ji prošvihli, tím pádem jim nedošla pozvánka na přijímačky a holka sedí v šesté třídě. Takže ten rodič pochopil, že ta holka to myslí vážně.“*

T: „*Jsou ale právě některé děti, které samy jakoby navrhuji tomu rodiči, kam by chtěly jít do školy, protože se o tom třeba někde dozvěděly.*“

U4: „*No, já jsem se setkala i se samostudiem. Ale setkala jsem se s tím tak, že jsem nebyla přesvědčena, jestli je to, jestli to vychází z toho dítěte nebo jestli to není vsugerované – „tobě to takhle vyhovuje“ – od rodiče.*

Já nevěřím tomu, že to chce to dítě. Přece v okamžiku, kdy mu ukážu, že ve škole si můžeme malovat, můžeme soutěžit, můžeme cvičit, můžeme, můžeme..... Tak já ho dokážu přece natolik ovlivnit, že bude mít rádo tělocvik, třeba. A taky doma zjistí, že nemůže hrát vybíjenou. Ale když budu mu jako rodič vykládat, ve škole křičí děti, ty si tady můžeš studovat, co chceš, a já se ti budu věnovat, my budeme jezdit pravidelně na výlety, budeme se scházet s podobnými. Tak to dítě zase přijme, co mu ten někdo říká. Já nevěřím tomu, že je to přání dítěte.“

T: „*Jaká je skutečnost, že žák na prvním stupni dokáže zformulovat své názory na vzdělání?*“

U4: „*No, ale to zase záleží, jak jim to podám. Když jim i naprosto hloupé učivo podám tak, že: „... děcka představte si, že před třiceti lety ta paní učitelka řekla, že to je tak a já jsem to fakt nikdy nepotřebovala, ale tenkrát mě to zajímalo.“ Tak to je přece jiné, než řeknu: ...“to jsem se učila, ale fakt je to blbost, to jsem nikdy nepotřebovala.“ A jsme zase u toho, že to dítě je ovlivnitelné. A když slyší od rodičů, že vyjmenovaná slova jsou pitomost, tak ano, přijmu, že vyjmenovaná slova jsou pitomost. Když jim řeknu, že v té řadě vyjmenovaných slov, která se ostálila v době, kdy vaše babička měla tři roky a řeknu, a tam jsou taková slova, která z té češtiny obecné vypadla, ale my to slovo nechceme, aby zaniklo v historii. Například „pýřit se“. Tak několikrát dětem řeknu, že: „...někdo se nám tady ale zapýřil“. Tak dělám si z toho svým způsobem legraci. A to fakt záleží na tom, jak to těm dětem řeknu.*

Ty děti jsou strašně, ale strašně ovlivnitelné názorem dospělých. Ale určitě je vyslyším.

Například při způsobu počítání. My na škole provádíme například písemné dělení určitým způsobem. Takovým tím kratším, jako, takové to: 983 děleno 28 je...a teď zatrhnu, a teď si říkám, to je jako 98 děleno 28, to je, a teď si to násobím, tolik krát tolik je a kolik je 98. Jenomže, někdo to vůbec není schopný akceptovat tímto způsobem, takže to dělá tím dlouhým zápisem, že si to znásobí, zapíše sem, podtrhne, odečte. Má šílený zápis. Ale jestliže mu to maminka vysvětlila a ty to chápeš, tak dobrý, ty to takhle budeš dělat. Dostáváme se k tomu

docela často, a když ti to takhle vyhovuje, tak to tak dělej. Protože pak se tam stane taky to, že on je doma, vypadne mu to z hlavy, ale ten rodič je schopný mu pomoci.“

T: „*Jakým způsobem by mohl žák, na základě svých názorů zkvalitnit činnost školy?“*

U4: „*No může přijít i s nějakým dobrým návrhem. Ale spíš v rámci té třídy, ne školy. Já bych se do tohoto nepouštěla. Aby to byl přílišný přesah.*

Podívejte, v první a druhé třídě se sejdou ty kolegyně a všechny tři můžou mít 3. října v podstatě stejné učivo. To jde ještě i v té druhé. Ale ve třetí už jsou takové rozdíly ve skladbě těch tříd, že některé učivo je potřeba víc, míň a třeba do hloubky. A některé třídě to musíte úplně osekát, protože ta skladba těch dětí je tam taková. A čím ty děti jsou starší, tak třeba ve 4. A v podstatě má nějaký objem učiva a to už je směla, že tam je prostě někdo, a někdo ho má prostě větší, 4. B má takový a 4. C jsou, jsou prostě dokonalý.“

T: „*Proč a zda vůbec by měly být názory žáků diskutabilní v oblasti rozvoje školy?“*

U4: „*Takže ano, můžeme udělat změny mezi třídama, ale já už bych se nepouštěla do takových velko akcí. Jakože změníme něco pro školu. To je prostě, ta koncepce je nějakým způsobem daná a my i takové ty celoškolské projektové dny se nemusí setkat u všech s dobrým ohlasem. Protože, ten ročník má naplánované to, to, to, druhý ročník to, to, to, a teď přijdete s tím projektem a osmáci už ho částečně měli, sedmáci k němu ještě nedospěli, a šestáci jsou už mnohem dál. To už je pak v rámci celé školy problém.*

No, možná z dlouhodobého hlediska, to můžete tak změnu, no jakože, škola v přírodě. V zásadě se nejedí na školu v přírodě, ale tato třída byla ve druhé třídě, bylo to skvělé, takže ano, můžeme zopakovat školu v přírodě ve druhé třídě, nebo lyžák, nebo já nevím co. Můžeme začít jezdit do divadla. Ale ta koncepce toho vzdělávání je prostě daná. Tam jste svázaná tím plánem učiva, takže nějaké velké obměny..... Ano, můžeme začít jezdit..., já nevím, do planetária, do, do, do. To jsou to, co ty děcka tam můžou přinést, ale ta výuka vlastně.... Jestliže je dané, že v páté třídě se budete učit bla, bla, tak do toho ty děcka v podstatě nemůžou mluvit.“

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA ROZHOVORU 5

T: „*Jaké situace ve škole dovedou učitele k tomu, aby se zajímal o práva dítěte?*“

U5: „*Asi u kolegů, asi na druhém stupni, kdy docházelo k nějakým těm problémům v rodinách a takové ty sociální rodiny. Ale já ne.*

Úplně takto až ne. Měla jsem nápinky na šikanu, ale protože jsme byli na školení minimalizace šikany, bylo touž před 5 lety, ale bylo to mnoho víkendů a bylo to naprosto fantastické školení, které dělal tady Mára. Takže jsem řešila tady takové postupy a tam se samozřejmě řeší ty práva dětí, ale to bylo zahnuté v tom. Ale že bych právně si to musela nastudovat jako paragrafy, to teda ne.“

T: „*Jak chápe žák na prvním stupni podstatu svých práv?*“

U5: „*Myslím si, že nechápe. Rozhodně ta první, druhá, třetí třída, možná ti čtvrtáci a pátáci, ale těžko říct, jestli to chápou jako tak, že je to jeho právo, nebo že to mají prostě naučené, že to někde slyšeli: „Já na to mám právo!“ Takže těžko říct, protože já pořád učím jedna, dva, tři. A tady u těchto prdousků si myslím, že ještě to nechápou vůbec tu podstatu, co to to právo je. Ale ti čtvrtáci, pátáci už možná to povědomí mají.“*

T: „*V jakém kontextu, se žáci odvolávají na svá práva? (Pokud takoví žáci vůbec jsou).*“

U5: „*Hm, no ti starší takové to.... Já mám na to právo ale. Třeba já mám právo ale necvičit! No, máš na to právo, ale potřebuji omluvenku a já ji nemám, takže cvičit budeš! Rozhodně mu vysvětlím, že v tenhle okamžik, je to ten zákonný zástupce, který za něj zodpovídá, za jeho zdravotní stav a ten mi ho omluví. A pokud to ten zákonný zástupce neomluví, já mám právo po něm požadovat, aby cvičil. Protože to je jeho povinnost, jeho práce vlastně. Vysvětlit může. Ano, on má na to právo sice, ale ne v tenhle okamžik.“*

T: „*Všeobecná deklarace lidských práv stanovuje, že každý má právo na vzdělání a zároveň, že základní vzdělání je povinné. Jak chápete tuto formulaci?*“

U5: (Smích) „*Já to chápu tak, že dneska je to i tak, ten rodič má i právo domácího vzdělávání pro své dítě, takže si může vybrat. Že ten rodič má volbu. Buď ho dá do státního zařízení, nebo si ho vzdělává sám, když má na to, samozřejmě potřebnou kvalifikaci. No a ten žák má právo se vzdělávat tam nebo tam, ale povinně se vzdělávat musí. Takhle to chápu já. Jestli to takhle je, nebo není, já nevím, ale takhle mi to dává smysl. Jinak bych řekla, že je to protichůdné.“*

T: „*Kdo by podle vás, měl rozhodovat o výběru a způsobu základního vzdělání?*“

U5: „*Rodič. No, v šesti letech mám pocit, že opravdu tohle je volba rodiče a měla by to být volba rodiče. Nicméně, je to vlastně na tom rodiči, a pokud to dítě mu to nabídne, že chce se vzdělávat, tak to rodič, má na to, aby se vzdělávalo v soukromé škole, nebo třeba to může být i to, že jdou na, teďka snad půjdou na čtyři zápisy a dítě řekne: ... “v téhle škole se mi maminko líbí, tady mě dejte. “, tak si myslím, že to dítě rozhodně má na to právo. A teď je na rodiči, jestli vyslyší to dítě a řekne si dobře, tak tady to vidím i já jako dobrou cestu. On mu vlastně dá tu možnost té volby. Jdou na čtyři zápisy. A vlastně už tím mu nabízí, kam může to dítě. A když to dítě řekne: „tady ano“ a rodič s tím souhlasí, proč by neměl? Proč, by to nešlo? Co se týká domácího vzdělávání, tam rozhodně si myslím, že to dítě nemá do toho co kecat.“*

T: „*Jaká je skutečnost, že žák na prvním stupni dokáže zformulovat své názory na vzdělání?*“

U5: „*Nemyslím si. Nemá s čím srovnávat. Pokud ten názor má, tak ho má stejně od rodiče, protože rodič srovnává. I učitelky na téže škole srovnává. Ale žák, nemyslím si, že by dokázal vyhodnotit, jeli ta škola správná či nikoliv. Rozhodně ne žák prvního stupně.*

I když v menším kontextu....Já na to mám názor ten, protože se s tímhle se zcela běžně setkávám v rámci Hejného matematiky, „...ale mamka mě to učila takto!“ V pořádku. Je to dobře. Pokud dojdeš ke správnému výsledku a cesta je takováhle nebo to jdeš takovouto oklikou nebo to vemeš zkratkou, je to správně. Pokud postup je správný, výsledek je správný, není problém. Dělej to, jak chceš. Fakt, tohle je denní pořádek Hejného. Takže může říct. A když mi vysvětlí ten žák, řekne: ...“ale já jsem to udělal takto“ a došel ke správnému výsledku, tak někdy udělám to, že když jsou to třeba třetáci, tak mu řeknu: „zkus tenhle příklad udělat tímto způsobem, zkus tenhle příklad, opět správný výsledek. Ano, je to správná cesta a můžeš ji dělat, pokud je ti příjemná.“

T: „*Jakým způsobem by mohl žák, na základě svých názorů zkvalitnit činnost školy?*“

U5: „*No, jak už jsem říkala, ty jejich nějaké nápady, které nám vylepší výuku, ale teď mě konkrétně nic nenapadá. Je to spíš dlouhodobá záležitost.“*

T: „*Proč a zda vůbec by měly být názory žáků diskutabilní v oblasti rozvoje školy?*“

U5: „*Určitě jo. Určitě jo a i na tom prvním stupni. A myslím, že to zase u nás funguje, protože se o tom i bavíme v kabinetu, a kolikrát i na poradách se řeší, že děcka něco..., kdy*

něco fakt vymyslí a do té výuky se to nějak zakomponuje. Určitě je to dobré. A i my nejsme stroje na výuku. A když děcko, oni jsou takové ty děti zvědavé, takové ty chtivé, že? A sami si studují. Tak proč tomu nejít naproti. Jako za mě, já to vidím zase v tom, ten Dalton jak děláme, že jsem u třetáků normálně dávala projektíky a oni to sami zpracovali, sami našli, donesli, někteří donesli kartičky a vlastně udělali hodinu výuky sami. Takže proč ty děti nezapojit, a oni to dělají rádi. Oni se rádi předvedou a rádi se ukážou, že něco ví navíc.“

PŘÍLOHA P VI:

Třetím a nejnovějším z klíčových katalogů základních práv je LPEU. Dle jejího čl. 51 **16** odst. 1 jsou ustanovení LPEU určena institucím a orgánům Unie a členským státům, pokud aplikují právo Unie. Musí respektovat práva, dodržovat zásady a prosazovat jejich aplikaci v souladu s jim svěřenými pravomocemi. Pokud tedy české orgány aplikují právo EU, jsou povinny zohlednit čl. 14 LPEU, který zní:

*Každý člověk má právo na výchovu a vzdělání, jakož i na přístup k odborné **17** a soustavné přípravě na výkon povolání.*

*Toto právo zahrnuje možnost absolvovat bezplatnou povinnou školní docházku. **18***

*Svoboda zřizovat vzdělávací zařízení v souladu s demokratickými principy, jakož i právo **19** rodičů zajišťovat výchovu a vzdělávání svých dětí ve shodě s jejich vlastním náboženským, filozofickým či pedagogickým přesvědčením jsou respektovány v souladu se zákony jednotlivých států, které upravují uplatňování těchto svobod a práv.*

LPEU tedy do jisté míry spojuje spíše institucionální koncepci Listiny a pojetí EÚLP, **20** která právo na vzdělání chápe jako tradiční subjektivní právo (byť s širokým prostorem posuzovací volnosti státu). Opět je zdůrazněno právo jednotlivce na přístup k institucionálnímu systému vzdělávání garantovaného státem, povinná školní docházka a respekt k přesvědčení rodičů. Oproti předchozím katalogům je výslovně zdůrazněna svoboda zřizovat vzdělávací zařízení.

II. Nositelé

Okruh nositelů základních práv vyplývajících z komentovaného ustanovení se liší **21** v závislosti na tom, o jaké dílčí právo se jedná. Obecné právo na vzdělání (v podobě součásti negativního statutu, viz výše) náleží každému, jak plyne z prvního odstavce. Školní docházka je naproti tomu povinná po dobu, kterou stanoví zákon, bez bližšího upřesnění, kdo je adresátem takové povinnosti, z čehož lze usuzovat, že je v gesci zákonodárce určit okruh adresátů povinnosti nejen věkem či jiným obdobným kritériem (například počtem absolvovaných let školní docházky), ale též vzhledem k dalším vlastnostem adresáta. Nemusí se tedy nutně jednat pouze o občany ČR. Občanům je naproti tomu vyhrazeno právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách. Zákonodárci ústavní text nebrání poskytování bezplatného vzdělávání i jiným osobám, jejich nárok na bezplatné vzdělávání nicméně nemá ústavní povahu. Občanský princip se uplatňuje i v rovině pomoci státu (zejména finanční) při realizaci

EÚLP nelimituje okruh nositelů práva na vzdělání na základě státoobčanského principu, **22** když hovoří o každém. Práv vyplývajících z **EÚLP** se tedy může dovolávat kterákoliv osoba nacházející se pod jurisdikcí státních orgánů ČR bez ohledu na to, zda se jedná o státní občany či cizince.

III. Vymezení a omezení

Obsah a meze práva na vzdělání jsou předurčeny skutečností, že právo na vzdělání je **23** zahrnuto do výčtu základních práv, jichž se v souladu s čl. 41 lze domáhat pouze v mezích zákona, který toto právo provádí (Pl. ÚS 34/17). Ze zvoleného způsobu ústavního zakotvení práva na vzdělání plyne, že obyčejnému zákonodárci přísluší stanovit nejen vnější meze základního práva na vzdělání (tedy situace, v nichž lze právo legálně a legitimně omezit), ale též jeho samotný obsah. Zvolená legislativní technika neznamena faktickou dekonstitucionalizaci základního práva ani ustavení kategorie základních práv *a priori* nižšího významu. Obyčejnému zákonodárci přísluší právo vymeziť zákonem obsah základního práva, není však oprávněn přijmout takový zákon, který by základní právo (za účelem jehož provedení je zákon přijímán) fakticky popřel.

Výše popsané ústavní zakotvení základního práva se nicméně promítá ve způsobech **24** řešení případných kolizí, jakož i podmínek, při jejichž splnění lze ústavně konformně zasáhnout do sféry chráněné základním právem. I v případě práva na vzdělání a zásahu do něj lze aplikovat obecný algoritmus využívaný ÚS při kontrole ústavnosti zásahů do základních práv, jichž se lze v režimu čl. 41 domáhat pouze v mezích prováděcího zákona. Tento algoritmus je založen na rozlišování esenciálního jádra základního práva, jehož eliminací by došlo k protiústavnímu popření základního práva (Úvod **213**) a ostatních aspektů, jichž se základní právo dotýká. Zatímco zásah do esenciálního jádra základních práv je podrobován standardnímu testu proporcionality ve struktuře příkazu k optimalizaci (srov. Úvod **202**, z literatury *Kosař 2008, Ondřejek 2012 s. 81 a násl., Holländer 2006 s. 158 a násl.*), ostatní zásahy jsou testovány vůči zákonodárci mírnějším testem racionality. Hledání esenciálního jádra základních práv není prvotně věcí jazykové analýzy textu Listiny, neboť je do značné míry závislé na celkovém kontextu ochrany lidských práv. Pro účely identifikace esenciálního jádra základního práva hraje klíčovou roli judikatura ÚS, neboť obecně platí, že za součást esenciálního jádra základního práva je považováno to, co za součást esenciálního jádra ÚS označí.

3.4

Zásada nejlepšího zájmu dítěte a jeho blaha jako klíčový pojem rodinného práva

Tato zásada je rozvedením zásady ochrany slabší strany, byť je mnohými vnímána jako alfa a omega rodinného práva, jeho existence a opodstatnění. Je všeobecně uznáváno, že nezletilé dítě pro svůj věk, **33** nezralost, závislost apod. musí požívat zvýšené ochrany nejen ve vazbě na soukromoprávní, ale i veřejnoprávní úpravu.⁵³

Mezinárodní smlouvy používají jak užší pojem „zájem dítěte“, tak širší termin „nejlepší zájem či zájmy dítěte“. Občanský zákoník používá „zájem dítěte“ (např. § 792 ObčZ) a také „zřejmý zájem dítěte“ (§ 793 ObčZ).

Úmluva o právech dítěte jako Magna Charta práv dětí stanoví, že „zájem dítěte“ musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované kýmkoř, i zákonodárcem (čl. 3 ÚPrDt). Z anglického textu i dalších překladů však vyplývá superlativ „the best interest of the child“. Pro výklad úmluvy je rozhodný její původní cizojazyčný text (nikoli pouhý český překlad) a také obecné komentáře Výboru pro práva dítěte.⁵⁴

Nejlepší zájem dítěte patří do třídy neurčitých právních pojmů. Jedná se o právní pojem objektivní, který **34** však musí být vykládán s přihlédnutím ke konkrétním okolnostem případu, tzn. zejména s ohledem na všechna rodinná pouta určitého dítěte. Nejlepší zájem dítěte je třeba považovat za prvořadou, klíčovou zásadu ve všech věcech, které se týkají dítěte. Lze tak parafrázovat tezi vyslovenou Ústavním soudem, podle které „pro rodinný život nejsou žádné modely“ (II. ÚS 363/03), a to slovy „pro nejlepší zájem dítěte nejsou žádné definice“.

Ke konkretizaci zásady nejlepšího zájmu dítěte dochází a má v praxi docházet s ohledem na specifika té které věci, ve vazbě na mnoho okolností a také přání a názor dítěte (viz výše). Rodinný život má být obezděn a péče a výchova dětí věcí jeho obou rodičů. Pokud stát zasáhne do autonomie rodiny, ať už na návrh či *ex officio*, potřeby a nejlepší zájem dítěte se musí stát prvořadými a rozhodnutí musí být utvářeno na základě vnímání času dítětem a zásadně také se zřetelem k určité míře stability. Nejlepší zájem dítěte musí být nahlížen zejména s ohledem na dobu rozhodování s tím, že dojde-li v budoucnu ke změně poměrů (*clausula rebus sic stantibus*), nesmí „fakticky platit“ překážka věci rozsouzené (*res iudicata*). Dlouhodobější hledisko tak nesmí stát mimo pozornost, nicméně není prioritou. Stabilita však nesmí být samoúčelná (viz výše).

Jak již bylo naznačeno, dítě není jen pasivním objektem rodičovské odpovědnosti svých rodičů, resp. jiných osob či státu, ale má také participační práva, která jsou dítěti vedle částečné svéprávnosti (§ 31 ObčZ) garantována na mnoha místech (viz zejm. čl. 12 ÚPrDt, ale i obecný § 867 ObčZ, speciálně § 806 a násl. ObčZ). Při jakémkoli rozhodování musí být jeho participační práva vzata v úvahu a posouzena zejména na výše zmíněnou zásadu nejlepšího zájmu dítěte, a to i tehdy, pokud dojde ke kolizi se zásadou nejlepšího zájmu dítěte, resp. zájmy dalších osob.

V případě, že nebude v konkrétní věci nejlepší zájem dítěte shledán jako jediný a prvořadný, bude třeba argumentace ještě přesvědčivější. Ačkoli zásada nejlepšího zájmu dítěte byla charakterizována jako klíčová, nesmí být aplikována mechanicky jako „přední a jediná“, ale poměřována testem poměrnosti tak, aby bylo nalezeno souladné a vyvážené řešení v duchu teze „*maximální prospěch dítěti a minimální újma ostatním*“. Ostatně v praxi může docházet také ke kolizím mezi jednotlivými dětmi.

Zákon a zásady rodinného práva dávají soudu velký prostor pro diskreci. Nicméně žádná rozhodnutí nesmí být arbitrární a nepřezkoumatelná, zdůvodněna pouhým odkazem na zásadu „nejlepšího zájmu dítěte“ (viz také § 13 ObčZ).



Mgr. Bc. TOMÁŠ MRAVEC
ADVOKÁT

Zájem a blaho dítěte z praktického hlediska nelze více specifikovat, jelikož se posuzuje s ohledem na dané okolnosti konkrétního případu.

Mgr. Bc. Tomáš Mravec, advokát
ev. č. ČAK: 16296, IČO: 04009291
Hřebříkova 1320, Máloměřice, 763 02 Zlín
tel: 733 712 130, e-mail: office@akmravec.cz
www.akmravec.cz



PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA Z NOVIN ZŠ „ŠKOLNÍ PARLAMENT“

Školní parlament



Džbán s vodou bez citronu!



Po kratší odmlce přišli žáci naší školy s nápadem obnovit aktivní činnost školního parlamentu. Paní ředitelka s nadšením souhlasila a pověřila paní učitelku Hanu Volnou, aby celý projekt pedagogicky vedla.

Školní parlament tvoří skupina volených žáků 4. až 9. tříd. Každou třídu zastupují dva žáci. Od učitelů či spolužáků sbírají informace a podněty ke zlepšení školního prostředí i vyučovacího procesu. Pak o těchto tématech v parlamentu společně diskutují.

Již při prvním setkání se setlo hodně pro věc zapálených „poslanců“, jež přelýpovali množstvím podnětných nápadů, jako např. využití nové cvičné kuchyňky pro žákovské účely, pořízení nových žatních skříněk s větším úložným prostorem, ve školní jídelně v době oběda poskytování džbánů s vodou bez citronu a dalšími různorodými návrhy. Všechny podněty žáků byly předány vedení školy, které se hned odpovědně návrhy zabývalo. Všechny návrhy od žáků byly také předneseny pedagogickému sboru na poradě a téměř všechny je učitelé doporučili uskutečnit.

Cílem dalších setkání školního parlamentu bude plánování aktivit jak pro děti naší školy, tak i pro veřejnost.



NÁVŠTĚVA ZLÍNSKÉ RADNICE

Pro dva zástupce ze školního parlamentu se stala zajímavou zkušeností i návštěva zlínské radnice, kam byli pozváni náměstkyní Bc. Kateřinou Francovou, která se ve Zlíně stará o školství, za účelem další diskuze a prezentace naší školy. Zároveň byli seznámeni s historií a současností města Zlína a mohli naživo zhlédnout primátorské insignie, symbolický klíč od města a vyzkoušet si hlasování jako v opravdovém parlamentu.

Mgr. H. Volná