



Mariana Koutská

COX, Sue. *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures*

New York: Continuum International Pub. Group. 2010. 180 s.
ISBN 978-082-6425-485.

„Víme, co chceme. Kdyby se nás zeptali, tak bysme jim to řekli.“ (s. 66)

Je vhodné děti pasovat do role autorů rozhodnutí? Mají vůbec právo rozhodnutí činit? Má rozhodování dětí místo v českém školství? I k takovým otázkám vybízí kniha *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures*. Představovaná monografie je tvořena případovými studii z odlišných kulturních prostředí (Nepál, Brazílie, Indie, Moldavsko, Peru, Británie, Ghana, Zambie), které se zaměřují na spoluúčast dětí na vzdělávání a dopad rozhodnutí dětí na jejich nejbližší okolí. Publikace je tvořena sedmnácti kratšími kapitolami členěnými do čtyř větších sekcí, které představují odlišné pohledy na problematiku dětské participace. První čtyři kapitoly se snaží najít odpověď na otázku, zda na makro úrovni tvořené vzdělávací politikou státu vůbec existuje místo pro zapojení dětí do procesu rozhodování. Ve druhé části monografie se v pěti kapitolách přibližujeme praxi skrze představení projektů zaměřených na zvýšení participace dětí na úrovni třídy, školy či komunity a na dopad dětského aktivismu na život jejich okolí. Třetí část knihy se drží praktické roviny a sleduje přitažlivé téma aktivní účasti dětí ve výzkumu společně s možnostmi jeho facilitace. Knihu uzavírá etická a politická dimenze dětské participace pojednané s ohledem na motivace všech zúčastněných stran – dětí, jejich rodičů, komunity, samotné školy i politické reprezentace.

Hlavní editorkou publikace je Susan Cox, profesorka na katedře pedagogiky a celoživotního vzdělávání Východoanglické univerzity. Mezi její obory patří filozofie vzdělávání a výchovy. Dále do celkové podoby knihy zasáhla profesorka Anna Robinson-Pant z Centra pro aplikovaný výzkum ve vzdělávání, specializující se mimo jiné na interkulturní vzdělávání a dětskou participaci. S nimi spolupracovaly lingvistka Caroline Dyer z univerzity v Leedsu a konečně Michele Schweisfurth, ředitelka Centra pro mezinárodní vzdělávání a výzkum z univerzity v Birminghamu.

Nárok na participaci dětí při rozhodování autoři téměř všech příspěvků odvozují od Úmluvy o právech dítěte z roku 1989 představující výchozí bod a katalyzátor změn, které ve společnosti od 90. let proběhly. Úmluva se v knize stává principiálním argumentem pro právo dětí rozhodovat v oblastech jejich zájmu a plnohodnotně participovat na životě školy i komunity, a to nikoli pouze na symbolické rovině. Tato argumentace nicméně nemusí při bližším zkoumání obstát. Úmluva o právech dítěte hovoří o právu na participaci pouze

ve vztahu k dětem s postižením a o účasti na kulturním životě. V žádném jiném ohledu se k tomuto tématu výslovně nevyjadřuje. Účast na veřejném dění a možnost dětí ovlivnit to, co se jich týká, jsou nepřímo včleněny do svobody vyjadřování, práva na informace a možnost svobodného shromažďování, v právu na slušné „pracovní“ podmínky a v zákazu jakékoli formy diskriminace. Pocit, který při čtení publikace převládá, není ani tak spojen se zájmem o míru naplňování Úmluvy přijaté téměř před čtvrt stoletím, ale s otázkou, zda současné vzdělávání respektuje principy demokratické společnosti a nakolik jsou vzdělávacím systémem a v kontextu celé společnosti vnímání hlavní aktéři tohoto dění – samotné děti.

Století dítěte postavilo děti a jejich vzdělávání do středu pozornosti. Nicméně přestože v žádné jiné době nebylo učiněno pro ustavení jejich práv tolik jako ve 20. století, Ženevskou deklaraci práv dítěte Společnosti národů v roce 1924 počínaje a Úmluvou o právech dítěte OSN v roce 1989 konče, jedna ze základních lidských svobod zůstala pohřbena. Publikace na tento lapsus odkazuje hned v první kapitole, spolu s názornou procházkou po mapě kontextu vzdělávací politiky Británie posledních padesáti let. Bere si na mušku především udivující absenci jakékoli snahy brát v potaz, byť třeba jen částečně, dětský úhel pohledu na vzdělávání a klima školy. U šetření nazvaného „Děti a jejich základní škola“ takový rozpor bije do očí. O názor dětí tak až do roku 2000 v Británii neusilovala žádná vládní zpráva, analýza nebo inspekce. Na mnohých příkladech pak monografie dokládá, že i po dvaceti letech od přijetí Úmluvy a masivním prosazování práv dítěte mají s touto formou dětské emancipace někteří pedagogové, ředitelé, ministři ale i zástupci veřejnosti problém. Korunu této reflexi a také celé první části publikace nasazuje Clive Harber, který přese všechny projekty popisující pozitivní význam dětského rozhodování na vzdělávání považuje dětskou participaci za velmi ojedinělý úkaz a školu za značně nepřijemné místo k životu, které více než cokoli jiného připomíná diktaturu populární především mezi rodiči. Podle Alexandera (s. 36) mechanismy vzdělávacího systému platné po celém světě – struktura, kurikulum, hodnocení, inspekce, testování, organizace školy i samotné výuky – odsuzují předem k neúspěchu jakékoli aktivity a interakci jejich pasírováním přes síto rutiny, rigidních pravidel a formalit. Můžeme se tedy s trochou nadsázky ptát: *Jak je možné, že tolik dětí stále ještě chodí do školy a zůstává tak příjemných a poddajných?* (s. 36). Jednou z možných odpovědí je vliv kulturního prostředí, ve kterém vyrůstají. Poddajnost může být projevem strachu z tělesného trestu (Nepál, kapitola 5), úcty k autoritě (Indie, kapitola 12), tradičního výchovného stylu rodičů, ignorance, negramotnosti či jednoduše neschopnosti si představit, jak jinak by celý systém měl vypadat (Zambie, kapitola 6). Někteří rodiče jsou navíc zvyklí vnímat školu jako dominantní autoritu a nechávat všechna důležitá rozhodnutí na této instituci. Zbavují tak práva podílet se na vzdělávání nejen sebe, ale nepřímo i své dítě.

Pokud vnímáme demokracii jako naučené chování, je logické si položit otázku, jak je možné učit o demokracii, ale zároveň ji neumožňovat zakusit? Jak je možné učit se o demokratické správě a řízení a zároveň demokracii nežít? Autoři jednotlivých kapitol na tyto otázky odpovídají po svém, většinou ve vztahu ke konkrétnímu projektu, jehož cílem bylo zažitou praxi absence demokratického étosu změnit. Na základě těchto zkušeností z cesty za demokratizací školního prostředí Sheila Aikman (kapitola 3) definuje úlohu školy v tomto procesu rozkrýváním tří dimenzí, které škola jako instituce může obsáhnout. Na nejnižší úrovni

je školu možné vnímat pouze jako místo; o úroveň výše coby prostor pro demokratický vztah; a konečně na úrovni nejvyšší jako příležitost pro zásadní společenskou proměnu. Těm, kteří si pod pojmem „studentská participace“ představují rozhodování o délce sukně školní uniformy nebo obsahu automatu na nápoje totiž děti skrze autory publikace vysílají jednoduchý vzkaz: tohle nám nestačí, tohle není to rozhodování, o které opravdu stojíme. Představené projekty dětské participace pohotově nabízí celou škálu příkladů, jak školu ze základní dimenze „budovy“ posunout na úroveň „činitele a nositele změny“, která už za rozhodování stojí. Kromě studentských parlamentů a senátů (Nepál, Peru, Moldavsko, Indie, Británie, Ghana), které jsou v českém školství zastoupeny sice skrovně, ale přesto s nimi máme alespoň částečnou zkušenost, je to zázemí klubů (Nepál, Ghana), spoluautorství rádiového vysílání (Ghana, Peru, Británie), iniciace projektu měnící život komunity a obce (Zambie, Indie). Škola se může také stát jedním z uzlových bodů sítě dalších institucí a organizací měnící politiku celého města (Británie) nebo místem pro mezinárodní setkávání či centrem výzkumu. Jedním ze způsobů, jak publikaci číst, je sledovat napínavé proměny kulisy a scénérií pro drama s názvem boj za sociální změnu s dětmi v hlavních rolích a s nezdolnými pracovníky (povětšinou nevládních) organizací věrně po boku.

Bohužel při sledování jednotlivých příběhů a více než patnácti zápletek napříč zeměpisnými šířkami a délkami hrozí zmatek, respektive vyčerpání. Význam participace dětí v takto různobarevném rámci samozřejmě odráží členitost terénu a pro čtenáře ze střední Evropy se může stát poněkud nepřehledným. Na vině je částečně také odlišné zázemí autorů jednotlivých příspěvků, kdy někteří dlouhodobě působí v akademickém prostředí a další jsou praktici s mnoha lety odučenými na základních a středních školách. Jejich řady doplňují pracovníci nevládních organizací pohybující se přímo v terénu. Editorky nicméně myslely i na riziko babylonského zmatení jazyků a nabízí čtenáři záchytné body v podobě zobecňujících pasáží a metaodkazu propojujícího některá témata napříč kapitolami. Jednou z nich je kapitola 10, která na základě dostupných výzkumů vyhodnocuje přínos dětské participace. Autoři dělí užitek studentské participace do tří skupin – na přínos v oblasti osobních kompetencí, dopady na školu, a konečně dopad participace na celou společnost.

První skupina se zaměřuje na výstupy v oblasti osobního rozvoje a objemu znalostí, které kromě komunikačních a studijních dovedností zahrnuje i specifické kurikulum v podobě rozvoje občanské uvědomělosti. Naprosto od základů začínají například v některých zambijských komunitách, kde je hlavním problémem minimální přístup ke vzdělání, negramotnost a vysoký podíl dětí pracujících již v útlém věku (kapitola 6). Alfou a omegou se tak stává rozvoj základních „životních“ dovedností. Klíčové dovednosti jsou středem zájmu i v případě brazilského projektu *participativní školy* (kapitola 2), který se zaměřuje na rozvoj demokratické společnosti v zemi, která je známá historií autoritářských režimů a extrémní socioekonomickou nerovností. Primárním cílem je dovést děti a studenty k překonání strachu projevit se a začít přemýšlet o svých právech. Specifickou příležitostí k rozvoji vlastní schopnosti formulovat problém, vést diskusi, nést zodpovědnost a také překonat zcela obyčejný strach dostaly děti v Peru a Ghaně při vytváření vlastního rádiového pořadu (kapitola 7 a 16). Přínos dětské participace v oblasti osobního rozvoje je zmiňován napříč všemi kapitolami, nicméně, jak autoři zároveň uvádí v jedné z nich, vyhodnocení míry rozvoje kompetencí jako důsledku participace je z důvodu velkého počtu proměnných v dětském věku náročné.

Druhou skupinou výstupů představují důsledky pro školu a třídu spojené s celkovou změnou atmosféry školy, pocitem sounáležitosti a důvěry. Úroveň zapojení studentů do rozhodování variuje od čistě symbolického přes částečné, kdy jsou děti tázány na radu, ale rozhodnutí stále zůstává na dospělém, až po nejvyšší úroveň většinou spojenou s organizací mládeže (studentský parlament, fórum mládeže). Jeden ze zapojených učitelů jako významný faktor hodnotil již samotné vysvětlení vlastního rozhodnutí: „Zjistili jsme, že ochotněji vysvětlujeme, proč jsme učinili rozhodnutí, která jsme jinak dělali zcela rutinně. Děti se začaly ptát ‚A proč?‘ [...] Tak jsme je více a více zapojovali do rozhodnutí, která jsme dělali, a začali jsme společně o těchto rozhodnutích mluvit. Zjistili jsme, že ve výsledku jsou děti více schopné chápat proces, který nás k určitému rozhodnutí dovedl a přijmout takové rozhodnutí za své“ (s. 147). Otázka dětské participace pak dostává bezpochyby jiný význam v kontextu dlouhodobého a intenzivního konfliktu, jako například v případě filipínského Mindanao (kapitola 3). Participace žáků se stala jednou ze strategií, jak transformovat samotnou instituci školy v místo, kde se děti podílí na rozhodování jak ohledně přístupu ke vzdělání a kultuře školy, tak v otázkách týkajících se obsahu učiva a struktury výuky: „Paradoxně to byla krize, co umožnilo změnu [...]. Kdyby nešlo o stav nouze, nebyli bychom tlačeni k tomu se nějak dohodnout. Takhle ale zahlcení učitelé hledali pomoc, byli přístupní netradičním nápadům a ochotni zkusit to jinak“ (s. 31).

Třetí skupina výstupů dětské participace směřuje mimo půdu školy. Na této úrovni děti mění komunitu, ve které žijí, uvažování společnosti a stávají se partnery dospělým nejen při panelové diskusi v rádiu, ale i při tvorbě legislativy. Například v Nepálu, ovlivněném britskou tradicí striktní výchovy, je i po oficiálním zákazu tělesných trestů vysoké procento dětí končících předčasně školní docházku kvůli strachu z učitelů. Dětským klubům se podařilo změnit zažitou praxi tolerování násilí na dětech nejen ve škole, ale i v rodinách (kapitola 5). Obdobně zafungoval „Lokální dětský parlament“ v Indii (kapitola 7), kde jsou v některých oblastech děti nuceny přispívat k rodinném rozpočtu či se stávají oběťmi sexuální turistiky. Tamní dětský parlament je platformou s cílem pomoci dětem zůstat v prostředí rodiny a komunity, a prosadit doporučení dětí do lokálních, krajských i státních nařízení. Vrcholem tohoto trendu se stal úspěch rádiového vysílání dětského klubu. Tomu se podařilo nastartovat spolupráci mezi dětmi a dospělými, která vyústila ve změny některých legislativních předpisů týkajících se dětských práv v Ghaně (kapitola 16). Tyto kapitoly tak podpořily tezi, že se podíl dětí na rozhodování stává stále významnější silou při řešení problémů souvisejících s jejich postavením ve společnosti.

Téměř všechny příklady úspěšných projektů participace v této publikaci jsou orámovány příběhy stoupců široce akceptovaného názoru, že děti jsou na dospělých zcela závislé a na nějaké vlastní rozhodování málo zralé: „Děti nejsou schopné všechno pochopit; to je naše práce – dospělých a rodičů – za ně všechno naplánovat“ (s. 65). A to ponechme stranou fakt, že představa nevinného a zranitelného dítěte se v některých případech nevyklučuje s názorem, že toto choulostivé stvoření může zastat dost práce. Autoři většiny projektů popsaných v publikaci museli neustále bojovat s neschopností dospělých představit si, že nějaká forma participace je vůbec možná, doprovázené argumenty zásadního významu: „Je těžké děti nějak zapojit, budou na schůzkách dělat hluk“ (s. 65); obavou, že příliš velké očekávání může pro dítě znamenat nadměrnou zátěž; a konečně pocitem učitele, že za prosazování práv jeho

žáka je zodpovědný právě on. Když už se někteří rozhodli pokusit si představit větší podíl účasti dětí na rozhodování, dostaneme se k těmto úvahám: „Děti se přece účastní tím, že jsou ve škole. To je vše, co by měly mít na starost“ (s. 65). Učitel je v takovém případě zástupcem dospělé, vzdálené, všeznalé kasty nadlidí, která dětem nabízí informace a také správné otázky – pěkně po lžičkách. V kontextu těchto informací děti tedy stále vnímáme spíše jako tvory na cestě za proměnou v něco jiného, a nikoli jako celistvé bytosti žijící právě tady a teď. Hlavní překážkou pro uznání významu dětské participace tak není nadmořská výška nebo velikost obce, ale „dospělí a jejich pocit ohrožení ze ztráty kontroly nad dětmi a nad obrazem dětí coby zranitelných a nezodpovědných bytostí“ (s. 155). Tři dimenze dětské participace, které jsou v publikaci představeny, doplňuje čtvrtá, kdy se děti dostávají na novou pozici spoluvůrců výzkumů týkajících se jich samotných. Získávají tímto způsobem jedinečnou možnost ovlivnit své nejbližší prostředí opravdu od základů. Kapitola 14 tak přímo reaguje na již dříve pojmenovaný zásadní nedostatek výzkumů začleňujících dětský pohled na svět, tj. na absenci dětské perspektivy při vytváření nových vzdělávacích politik. V projektu celoroční studie popsané v této kapitole děti v pozici výzkumníků spolupracovaly na rámcování výzkumných témat a učili se řešit etické i praktické problémy. Na této úrovni jsou respektované jako samostatně reflektující aktéři; jako kompetentní a autonomní bytosti a rovnocenní partneři. Spoluprací na výzkumu tak děti dokázaly postavit tradiční strukturu moci na hlavu. Dokázaly, že jsou plně schopné aktivního podílu na rozhodování a občanské společnosti.

Téma participace dětí je v jednotlivých kapitolách úzce propojeno především myšlenkou občanství v demokratické společnosti jako nejvyšší formy účasti a podílu na rozhodování. V důsledku toho stojíme před vážným rizikem ne-občanství, které hrozí podobně, jako když dítěti v raném věku nenabídneme plnohodnotný komunikační nástroj a ono se ocitne ve stavu bezjazyčí. V takovém případě je později v životě téměř nemožné osvojit si jazyk na adekvátní úrovni, stejně jako je podle publikace nemožné přijmout za vlastní demokratické smýšlení, neboť: „Pokud individuální socializace – a interakce v dětství – neumožňuje a nepodporuje demokratickou zkušenost, ‚občan‘ neaktivuje svá občanská práva“ (s. 162).

Můžeme si dovolit tuto myšlenku začlenit i do českého kontextu? Nakolik je možné participaci dětí v Čechách porovnávat s možnostmi dětí na Filipínách, v Jižní Americe, Africe a dalších koutech světa? Naše země žije v demokratickém zřízení, po desetiletí bez válečného konfliktu a se stoupajícím počtem vysokoškolsky vzdělaných obyvatel. Nenacházíme se tedy doslova za vodou? Ne zcela. Kdybychom se zaměřili na odlišný přístup ke vzdělání, který je rozebírán v kontextu indické školy, zjistíme, že paralel s českým školstvím lze nalézt víc než dost. Žák z indického venkova náležící k nižší kastě může v kurikulu stěžejně najít nějaké záchytné body vztahující se k jeho kultuře a prostředí, na rozdíl od svého spolužáka z města, příslušníka vyšší kasty, který v prostředí strukturovaném podobně jako kurikulum vyrůstá od narození. Jejich odlišná výchozí pozice se v mnoha ohledech podobá situaci romských dětí v českých školách. Dvě děti ve stejné třídě mají zcela rozdílný vztah k tomu, co je vyučováno, jakým jazykem je učivo předáváno a jakou roli má vyučující. Zajímavé je také zamyslet se nad tím, kdo v našem školství přichází s nápady na změny a větší zapojení dětí do rozhodování. Je to ministerstvo? Jsou to ředitelé škol nebo sami učitelé? Jsou hybateli změn rodiče či nevládní organizace? Nebo nám stejně jako jiným státům hrozí zástupy „neaktivovaných občanů“?

Děti žijí společně s námi v pluralitní společnosti a jsou konfrontovány se škálou nej-různějších hodnot, perspektiv a vzorů chování. Výzkumníci, aktivisté, mnohé nevládní organizace a univerzity se v publikaci snažili představit cestu, jak ideu větší participace dětí ve vzdělávání proměnit v realitu s respektem k možnostem, které děti mají, k jejich právům a individuálním potřebám. Je totiž otázkou, zda chce současný systém produkovat občany a zaměstnance, kteří jsou přizpůsobiví, pasivní a přitakávající, nebo novou generaci vzdělává s vidinou rozvoje jejího kritického uvědomění, individuálního osvobození a aktivní účasti na demokracii. Zda se ve školách snažíme připravovat děti na jejich *budoucí* roli občanů, nebo zda je chápeme jako partnery a platné občany společnosti již nyní. Můžeme se zkusit zamyslet nad tím, zda hlas, kterým děti v sedmi, jedenácti či šestnácti letech mluví, šeptají nebo i křičí, někdo poslouchá. Děti totiž dobře vědí, jak by měla jejich škola a výuka vypadat, a ti z nás, kteří si ihned vybaví scénérii apokalypsy, mohou být překvapení. Demokratická škola by měla zahrnovat každého, kdo je součástí procesu, a to na úrovni legislativní, formální a neformální. Názor dětí bývá přitom zahrnut pouze ve třetím z nich. Navíc stále platí, že v naprosté většině případů to jsou dospělí, kteří rozhodují, zda děti mohou učinit rozhodnutí, a navíc které děti si to zaslouží.

Publikace *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures* uspěla v několika náročných výzvách: je dostatečně odborná a přitom nikoli akademizující. Díky rozřazení do značného počtu menších kapitol je možné číst jednotlivé „příběhy“, a zároveň se jaksi mimochodem seznámit se zajímavou praxí na opačné straně zeměkoule, případně se zaměřit na jeden z tematických celků a ten prozkoumat do větší hloubky. Proč si ji přečíst? Pokud se chcete dozvědět, které věci fungují v jiných zemích a překvapeně podotknout, že by mohly fungovat i u nás. Pokud jste nikdy neslyšeli o konceptu dětské participace. Pokud vás opravdu zajímá, co si děti myslí. Nicméně má smysl ji číst, i když s touto představou ze zásady nesouhlasíte – publikace totiž ukazuje nejen jakých efektů se s větším podílem dětské participace dá dosáhnout, ale nezatajuje ani její meze, omyly a Achillovy paty. Na konci je však největším přínosem publikace fakt, že nás její čtení může dovést k poznání, jak subtilní mohou být změny vedoucí k zásadnímu obratu.

Participace není statická věc, vyžaduje vzájemné naslouchání od všech zúčastněných – od dětí i dospělých. A tak se děti z jedné indické vesnice, které příliš dlouho čekaly na to, až se jich někdo zeptá, jestli se nebojí, když jdou cestou ze školy domů ve tmě, po silnici s nefungujícím osvětlením, rozhodly překonat strach a požádat o opravu úřady. Jenže asi bylo zrovna špatně slyšet. Po čase je tedy přešla trpělivost a na lampové stožáry společnými silami zavěsily petrolejky a úředníkům konečně svitlo. Může to být petrolejka, co tvoří ten podstatný rozdíl. Rozdíl mezi čekáním na změnu a tvořením změny. Je na čase zamyslet se, zda nekoupit knot.