

Stanislav Bendl

KÁZEŇSKÉ

PROBLÉMY

VE

ŠKOLE

Aktualizované a doplněné vydání



TRITON



TRITON
Praha/Kroměříž

STANISLAV BENDL

KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY VE ŠKOLE

Aktualizované a doplněné vydání

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Bendl, Stanislav

Kázeňské problémy ve škole / Stanislav Bendl. –
Aktualiz. a dopl. vyd. – Praha: Triton, 2011. – 264 s.
ISBN 978-80-7387-436-0 (brož.)

371.5

– školní kázeň

– monografie

371 – Školství (organizace) [22]

Stanislav Bendl

**KÁZEŇSKÉ
PROBLÉMY
VE
ŠKOLE**

Aktualizované a doplněné vydání

Stanislav Juhaňák - Triton

Stanislav Bendl
Kázeňské problémy ve škole

Tato kniha ani žádná její část nesmí být kopírována, rozmnožována ani jinak šířena bez písemného souhlasu vydavatele.

Autor:

doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.
Katedra školní a sociální pedagogiky
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Recenzovali:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.
doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

© Stanislav Bendl, 2011
© Stanislav Juhaňák – Triton, 2011
Cover © Renata Brtnická, 2011

Vydal Stanislav Juhaňák – Triton,
Vykaňská 5, 100 00 Praha 10,
www.tridistri.cz

ISBN 978-80-7387-436-0

Obsah

Předmluva	11
1 Úvod	13
1.1 Je to náročné, ale jde to aneb Ukázka opatření k nápravě nekázně	14
2 Společnost – škola – kázeň	18
2.1 Zemědělské, sběračské a lovecké společnosti	19
2.2 Transkulturní (interkulturní) rozdíly v chování a oceňování osobnostních vlastností a v rodinné výchově	20
3 Funkce kázně ve škole a ve společnosti	25
3.1 Funkce kázně ve společnosti	25
3.2 Funkce kázně ve škole	26
3.2.1 Kázeň jako ochrana dítěte ve škole	26
4 Vymezení kázně	33
4.1 Školní kázeň	33
4.1.1 Soudobá interpretace kázně	34
5 Projevy nekázně	36
5.1 Činy sporné z hlediska kázně ve škole	39
5.2 Legendarizace minulosti	40
5.3 Nekázeň jako pozitivní jev	42
6 Diagnostika (ne)kázně	44
6.1 Pozorování	45
6.2 Škálování	46
6.3 Dotazník	48
6.4 Analýza školní dokumentace	52

8.5 Behaviorální přístup	127
8.5.1 Klasické podmiňování	129
8.5.1.1 Role kognitivních faktorů v klasickém podmiňování	132
8.5.1.2 Příklady a důsledky klasického podmiňování ze školního prostředí	133
8.5.2 Operantní podmiňování	134
8.5.2.1 Thorndikův zákon účinku	135
8.5.2.1.1 Čtyři podmínky navození sociálního učení u člověka	136
8.5.2.2 Skinnerovy experimenty	137
8.5.2.3 Averzivní podmiňování	139
8.5.2.3.1 Potrestání	140
8.5.2.3.2 Útěk a vyhýbání se	141
8.5.2.4 Operantní podmiňování a kognitivní faktory	143
8.5.2.4.1 Fenomén naučené bezmocnosti	143
8.5.2.5 Příklady a důsledky operantního podmiňování ze školního a rodinného prostředí	147
8.5.2.6 Principy operantního učení (behaviorální techniky) pro výchovu ve škole	152
8.5.2.7 Modifikace chování (techniky založené na operantním podmiňování)	153
8.5.2.7.1 Techniky modifikace chování ve škole	154
8.5.2.7.1.1 Pravidlo vyhasínání a jeho aplikace	157
8.5.2.7.1.2 Pravidlo tvarování (formování) a jeho aplikace	160
8.5.2.7.1.3 Programy zpevňování (posilování) a jejich aplikace	165
8.5.2.7.1.4 Pravidlo generalizace a jeho aplikace	169
8.5.2.7.1.5 Pravidlo rozlišení (diskriminace) a jeho aplikace	170
8.5.2.7.1.6 Pravidlo modelování (napodobování) a jeho aplikace	171
8.5.2.7.1.7 Pravidlo přesyčení (nasycení) a jeho aplikace	173
8.5.2.7.1.8 Systematické posilování a jeho aplikace	175
8.5.2.7.2 Počáteční obecný postup v oblasti modifikace chování ve škole	178
8.5.2.7.3 Shrnutí k technikám modifikace chování	184
8.5.3 Sociální učení	185
8.6 Vztahy mezi jednotlivými psychologickými přístupy	187

8.6.1 Eklektický přístup	188
8.7 Interiorizace a exteriorizace aneb Cesta k ideální kázní	189
9 Východiska školní kázně	191
9.1 Portrét ukázněného žáka	191
9.2 Respektování potřeb dítěte a jejich harmonizace s potřebami spolužáků, požadavky školy a společnosti	192
9.3 Prospěšnost kázně	192
9.4 Naplňování práv dítěte	193
9.5 Dosažitelnost kázně	193
9.6 Přirozenost nekázně	194
10 Podmínky nutné a postačující aneb Úskalí technologie výchovy	195
11 „Vědecká“ doporučení jdoucí proti sobě	199
11.1 Akční zóny prostoru školní učebny	199
12 Opatření na podporu kázně ve škole	204
12.1 Kázeňské (výchovné) zásady	204
12.1.1 Zásada jednotného postihu aneb Chybný výklad spravedlivosti	206
12.1.2 Nárýs kázeňských zásad	208
12.2 Návrhy na podporu kázně ve škole	223
12.2.1 „Americký“ návrh aneb Mezinárodní kompilace	224
12.2.2 Vlastní návrh řešení kázně ve škole	228
12.2.2.1 Výchova ke kázní aneb Prevence a náprava nekázně	230
13 Závěr	248
Literatura	250
Summary	256
Rejstřík	258

Předmluva

Dostává se vám do rukou publikace, jejímž cílem je podat čtenáři informaci o problematice školní kázně z teoreticko-praktického hlediska. Projevy nekázně žáků ve škole jsou častým důvodem, proč rodiče začínajících školáků vybírají pro své ratolesti základní školu nikoli podle toho, co se v ní děti dozvědí či jak je škola připraví na středoškolské studium, ale spíše podle toho, zda se na škole vyskytuje šikana, jestli jsou zde problémy s drogami, záškoláctvím, vandalismem žáků aj. Zároveň je nekázeň žáků důvodem, proč tolik učitelů opouští školství, když už nejsou schopni, respektive ochotni snášet permanentní projevy drzosti, vulgárnosti či dokonce šikany ze strany žáků vůči sobě. Tento trend není lokální, není vázán na jednu zemi, ale **stává se globálním problémem školství**.

Počátkem roku 2001 například proběhla médii zpráva, že britské školství trpí nedostatkem učitelů. Situace byla natolik vážná, že některé školy musely dokonce rušit vyučování. Učitelé vypovídali, že jedním z hlavních důvodů jejich masového úprku ze škol jsou neukáznění a nezvladatelní žáci. Některé školy dokonce zvažovaly možnost, že by britští školáci měli výuku jen čtyři dny v týdnu. Vyskytly se školy, kde byli ředitelé vzhledem k nedostatku učitelů nuceni přikročit ke čtyřdennímu pracovnímu týdnu již před Vánoce 2000. Jiné školy zase uvažovaly o zrušení odpoledního vyučování. Učitelé si stěžují nejen na nízké platy, ale zejména na žáky, kteří jsou často doslova nezvladatelní. Někteří žáci nosí do školy nože a střelné zbraně, kterými ohrožují život spolužáků i učitelů.

V řadě západních zemí, zejména anglosaských, neúnosná míra kázeňských problémů ve školách a složitost fenoménu kázně vedly ke konstituování pedagogické subdisciplíny zvané „**Classroom Management**“. Některé práce z této oblasti byly přeloženy do češtiny (Cangelosi, 1994).

Předložená publikace by měla poskytnout základní orientaci v otázkách, které jsou s problematikou kázně spojeny jak v teorii, tak v praxi. Je strukturována do několika částí. Poměrně velká pozornost je věnována psychologickým aspektům kázně, respektive pohledu na kázeň očima psychologických směrů a škol.

Tato část publikace navazuje na dřívější práce autora, ve kterých se snažil zdůraznit komplexnost kázně upozorněním na její souvislosti filozofické, biologické, sociologické a jiné (Bendl, 1998; 2001).

O pedagogice se někdy říká, že je vědou, ve které „nic není jisté“. Poznatky, zjištění, „zákony“ či zákonitosti z oblasti společenských věd mají už z povahy předmětu svého zkoumání vždy pouze stochastický čili pravděpodobnostní charakter. S. Freud kdysi zařadil vychovatelsví spolu s vládnutím a psychoanalýzou mezi tzv. nemožná povolání, čímž chtěl vyjádřit, že se jedná o činnosti, jejichž výsledek je nezaručený. Proto také V. Pařízek tvrdí, že pedagogika je věda, která není s to zaručit matce, že z jejího dítěte vyrostе slušný člověk. I. Kant prohlásil, že výchova je největší a nejtěžší úkol, který může být člověku uložen, a A. S. Makarenko byl přesvědčen, že pedagogika je nejdialektičtější, nejpohyblivější, nejsložitější a nejrozmanitější věda.

Jde zkrátka o to, že vývoj člověka je determinován prakticky nekonečným množstvím faktorů, které se při svém působení na jedince navíc různě sčítají, násobí a kombinují. Kromě toho v případě člověka působí princip svobody vůle, to znamená, že vychovávaný jedinec sám vybírá a hodnotí vlivy, které na něj působí. Pokud bychom chtěli vyslovit poněkud kacířskou myšlenku, v případě stoprocentní záruky by výchova přestala být romantickým dobrodružstvím (a zčásti také detektivním povoláním ve smyslu pátrání po příčinách nekázně a pedagogického neúspěchu) a stala by se pouhou nezávaznou a ubíjející rutinou nepřinášející nové poznání a radost – byť jen z drobných vychovatelských úspěchů. Učitelské povolání by tak přestalo být napínavou a tvořivou prací.

Publikace je limitována počtem stran, proto je některým pasážím věnováno méně prostoru, než by vzhledem k závažnosti tématu vyžadovaly.

1

Úvod

Kázeň ve škole je téma vděčné a věčné. V poslední době se stává námětem televizního a filmového zpracování, obsahem novinových zpráv a časopiseckých článků, předmětem diskusních pořadů v elektronických médiích i náplní rozhovorů v rodinách a ve sborovnách škol.

Ve školní praxi snad neexistuje téma, které by bylo mezi učiteli předmětem tolika diskusí, jako je tomu v případě (ne)kázně žáků či studentů. Zároveň se jedná o téma polarizující názory jednotlivých účastníků diskuse, ať už jde o učitele, rodiče dětí, které právě navštěvují školu, či širokou veřejnost.

Každý, kdo chodil do školy, má s kázní, respektive nekázní, nějakou osobní zkušenost a z toho také pramení pocit, že je odborníkem v této oblasti. Rady a doporučení jednotlivých diskutujících se ale diametrálně odlišují, a to v závislosti na prožitě osobní zkušenosti, na informacích zprostředkovaných vlastními dětmi, kamarády, příbuznými nebo známými, na základě životní filozofie, názorů týkajících se práva na formování druhých lidí, omezování jejich svobody, účelu kázně či smyslu školního vzdělávání a výchovy.

Proto je také následující pohled na danou problematiku pouze jedním z možných, byť se snažíme vycházet z domácí i zahraniční odborné literatury a aplikovat závěry z výzkumných šetření. Dále vycházíme ze zkušenosti mnoha učitelů, jejichž vyučování jsme měli tu čest sledovat a s nimiž jsme o kázní diskutovali, jakož i z rozhovorů s řadou ředitelů škol, výchovných poradců, školních psychologů, speciálních pedagogů, žáků a rodičů.

Nesnažíme se nikomu nic vnucovat, pouze nabízíme svůj pohled na kázeň a nastiňujeme svou představu o prevenci a nápravě nekázně ve škole.

Jak vypadá škola pyšnicí se zdravou kázní, vyjadřuje W. Ch. Bagley (1915, s. 1) svým **paradoxem dobře ukázněné školy** – „kázeň“ je v ní nápadná svou nepřítomností: „Jestliže inteligentní pozorovatel čestně vypovídající o návštěvě nějaké školy nečiní žádnou zmínku o její kázní, můžeme se v klidu spolehnout,

že tato škola je dobře ukázněná.“ Konkrétněji charakterizuje Bagley (1915, s. 2–3) rysy dobře ukázněné školy, když hovoří o tom, že taková škola se bude pravděpodobně vyznačovat zájmem žáků o školní práci, jejich „agresivním“ útokem na problémy, duchem spolupráce na straně žáků a pochopením (účastností) ze strany učitelů.

Docílení tohoto stavu však předpokládá nemalé úsilí ze strany učitelů, popřípadě dalších pracovníků školy a lidí se školou úzce spolupracujících. Zdravě ukázněná škola nepadá z nebes. Nelze spoléhat na zázrak v podobě ideální konstelace žáků, kteří budou malými andílky a nebudou s nimi žádné problémy. Nelze ani spoléhat, že všechny děti přijdou dobře vychované, slušné a ukázněné už z rodiny nebo že stačí dětem sdělit, jaké chování od nich očekáváme, a o nic víc se nestarat.

K dosažení dobré kázně dokonce ani nestačí, jak se často mylně domnívají někteří až příliš horliví „alternativci“ a „inovátoři“, dobře učit, mít zajímavou výuku či vhodně motivovat žáky. Do školy totiž chodí i děti ze sociálně zanedbaného či znevýhodněného prostředí, děti z rozvrácených rodin, děti s poruchami chování aj. Každé dítě s sebou do školy přináší různé návyky, je ovlivněno okolím, médii, kamarády, sousedy.

Zkrátka a dobře, **docílit paradoxu kázně**, o kterém hovoří Bagley, **vyžaduje spoustu práce, času, úsilí, ďábelské odhodlanosti a andělské trpělivosti.**

1.1 Je to náročné, ale jde to aneb Ukázka opatření k nápravě nekázně

O tom, že i zdánlivě neřešitelné problémy s nekáznými žáky lze úspěšně řešit, a zároveň o tom, jak je to obtížné, svědčí práce studentek (oboru pedagogika – výtvarná výchova) Pedagogické fakulty UK v Praze Alice Valentové a Zuzany Kocurové.

V rámci seminární práce zabývající se inovativními tendencemi v předmětech český jazyk a výtvarná výchova a vlastní studentské praxe realizovaly studentky s dětmi třetího ročníku jedné pražské základní školy výtvarný **projekt**, který nazvaly „**Děti – dětem**“. **Cíl a obsah projektu byl z velké části zaměřen na nápravu neukázněného chování dětí.**

Projekt DĚTI – DĚTEM

Cíl: „Rozvíjet hodnotovou orientaci dětí se zaměřením na mezilidské vztahy ve škole i mimo školu. Naučit děti pracovat kolektivně, s tolerancí a porozuměním. Naučit žáky technice lavírované kresby voskovými pastely, rozvíjet tvořivost, procvičit abecedu.“

Obsah: „Výroba pexesa z obrázkové abecedy jako vánočního dárku pro děti z dětských domovů.“

Časová dotace: „15 vyučovacích hodin, 3 hodiny týdně“

Třetí třídu charakterizovaly studentky následovně: „Ve třídě je 16 žáků, mnoho z nich problémových, s poruchami chování. Děti jsou nesoustředěné, neukázněné, vztahy v kolektivu byly chladné a povrchní. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že i pro zkušeného pedagoga je velice náročné tyto děti motivovat k práci, udržet ve třídě kázeň, přimět žáky ke skupinové práci, která by přinesla pozitivní výsledky. Nedaří se ani činnosti, jež mají za cíl stmelit kolektiv a rozvíjet hodnotovou orientaci dětí, morální a sociální stránku osobnosti.“

Studentky začaly společně vyučovat v této třídě několik dní před zrozením a realizací projektu zaměřeného právě na výše uvedené problémové oblasti. Nápad se rodil postupně. Pro projekt bylo potřeba vybrat činnost, která by maximálně motivovala k aktivitě celý kolektiv třídy. Cílem bylo propojit tvořivou činnost s činností „pro někoho“, což umožní rozvíjet hodnotovou orientaci a sociální citění dětí a zároveň přispět k upevnění vztahů v kolektivu a vztahu učitel – žáci. Takto se zrodil nápad vyrobit „něco“ pro děti z dětských domovů z celé České republiky. **Jádrém projektu se stala výroba pexesa s obrázkovou abecedou**, čímž zároveň došlo k propojení výtvarné výchovy s českým jazykem, jelikož žáci abecedu právě probírali.

Na cestě k vytyčenému cíli musely studentky ujet dlouhou cestu a podstoupit martyrium týkající se mj. opatrování seznamu a adres všech dětských domovů (dále DD) v ČR (podle počtu dětí a věkového zastoupení v jednotlivých DD byl rozpočítán počet výtisků k rozeslání: 1–5 kusů do domova, tj. celkem 400 ks do všech DD) a finančního zajištění projektu (oslovení firem, získání sponzorských darů, včetně takové formy sponzorování, která spočívá ve výrazném snížení

ceny zakázky od grafické firmy a tiskárny, které se podílely na výrobě pexesa, získání finančních prostředků na obálky a rozeslání výrobků do DD).

Projekt probíhal v následujících fázích:

- 1) Seznámení s projektem (výroba pexesa), motivace formou rozhovoru (diskuse o dětech bez rodičů a rodinného zázemí; snaha, aby žáci sami přišli na myšlenku udělat radost dětem z dětských domovů) a hry (procvičení abecedy – děti, v pořadí podle abecedy, vymýšlely slova začínající požadovaným písmenkem).
- 2) Příprava, volba techniky (seznámení dětí s technikou lavírované kresby; nácvik techniky na tématu „Podmořský život“; za domácí úkol popřemýšlet nad slovy, která začínají jednotlivými písmenky abecedy a dají se výtvarně zpracovat ve spojení s odpovídajícími literami).
- 3) První pokusy dětí (ukázka některých návrhů učitelek/studentek, které dětem pomáhaly k pochopení zadání; společná tvorba seznamu využitelných slov; losování písmenek, na nichž budou jednotliví žáci pracovat; výběr slova ze seznamu a práce na návrzích).
- 4) Práce na obrázcích (výtvarné sjednocení jednotlivých obrázků).
- 5) Dokončení obrázků (společné zhodnocení prací; výběr obrázků pro pexeso za podmínky, že každému žákovi bude do pexesa zařazen alespoň jeden obrázek, aby podíl na výsledku byl společný).
- 6) Odreagování (hra na principu sociometrie zaměřená na mapování vztahů ve třídě).
- 7) Příprava k odeslání (nadepsání adres na obálky; zdobení a pokreslování obálek pastelkami).
- 8) Závěr projektu, rozeslání, prodej zbylých pexes na školní předvánoční besídce (společné zhodnocení výsledku; rozhovor o zážitcích z činnosti; vložení pexes do obálek a předání celé zásilky sponzorovi, který se zavázal k jejímu odeslání; prodej pexes na besídce a poděkování sponzorům formou věnování zbylých výtisků pexes).

Za peníze z prodeje byla zakoupena stavebnice LEGO pro děti z dětského domova v Kašperských horách. Studentky po dohodě s dětmi kontaktovaly dětský domov a osobně předaly dárek, který děti spolu se zaslánými pexesy dostaly zanedlouho pod stromeček. Zároveň strávili dárci s dětmi z DD příjemné odpoledne.

Přínos výše popsaného projektu pro třídu hodnotí obě studentky – učitelky následovně:

„Projekt se celkově vydařil, což mj. potvrdily ohlasy z dětských domovů a nadšení sponzoři, kteří nám po obdržení pexes okamžitě nabídli další finanční podporu budoucích projektů. Důkazem úspěchu je i to, že se nám vesměs podařilo splnit námi stanovené cíle, a to i přes skutečnost, že třída 3. B patří mezi problémové.

Velké zlepšení jsme zaznamenaly ve vztazích v třídním kolektivu. Kolektiv se stmelil, děti jsou k sobě ohleduplnější a vstřícnější. Zlepšil se také vztah mezi námi a dětmi, v důsledku čehož se podařilo lépe vést děti ke kázní. Zlepšila se také schopnost dětí komunikovat, podílet se společně na daném úkolu, spolupracovat. Děti si uvědomily smysl celého projektu, pochopily, že pexesy uděláme společně radost opuštěným dětem. Domníváme se, že jsme projektem přispěly k celkovému rozvoji osobností dětí. Žáci si osvojili zvolenou techniku, zopakovali si abecedu, rozvinuli svoji kreativitu.“

Z výše popsaného projektu je patrné, jak **obtížná, složitá a zároveň tvořivá je cesta k dosažení kázně**, respektive k dílčímu zlepšení kázně. Nejednen čtenář může podlehnout dojmu, že takto pracovat s dětmi není v jeho silách, neboť jen příprava podobného projektu musí stát učitele spoustu času a energie. To je koneckonců také jedním z důvodů, proč se stále ještě mnoho učitelů drží stereotypních schémat udržování kázně.

Není samozřejmě nutné vymýšlet pro každý školní den nové a nové věci, přidávat další projekty. Je ale důležité, aby učitelé využívali tzv. **mozaikového principu** (Bendl, 2001), kdy se snaží pracovat systémově, volí komplexní přístup ke kázní tím, že vkládají kamínek po kamínku do kázeňské mozaiky. Jedním z takových kamínků, či v našem případě spíše souborem kamínků, je **projektové vyučování**, jehož součástí je řada metod a přístupů, a to jak ve smyslu komunikace mezi žáky – spolupráce, vzájemná pomoc, solidarita, porozumění, tolerance, konstruktivní řešení pracovních sporů, hledání kompromisu, dohoda – tak ve smyslu chování učitelů k žákům – motivace, povzbuzení, pochvala. K tomu je ještě nutno připočítat oboustrannou komunikaci mezi učiteli a žáky včetně diskuse, společných návrhů učitelů a žáků a společného hledání řešení.

2

Společnost – škola – kázeň

Kázeň nelze vypreparovat ze sociální reality. Člověk nežije na opuštěném ostrově jako Robinson, ale je členem širšího společenského systému, který v zájmu své existence a svého fungování vyžaduje po svých příslušnících dodržování určitých pravidel. Charakter těchto společenských norem, způsob jejich vynucování a kontroly, jakož i podoba mravů, tradic, zvyků a obyčejů v dané společnosti se promítá do fungování dílčích sociálních útvarů, institucí a organizací.

Obecně lze konstatovat, že **kázeňský systém ve škole odráží systém, který se nachází v širší společnosti** (Smith, 1969, s. 292). Z této premisy vyplývá řada pevných vazeb mezi společností a výchovně vzdělávacím systémem. Jak se mění a vyvíjí společnost, tak se také proměňuje škola. Zároveň, byť menší silou, působí škola na dění ve společnosti.

Podoba kázně ve škole je úzce svázána s podobou kázně ve společnosti. B. O. Smith (1969, s. 292) píše, že systém kázně charakterizující společnost se v západním světě přesouval od užití síly (násilí) k přesvědčování a odtud směrem k sebeovládání. Stejný, paralelní vývoj se objevuje i ve školním systému. V počátcích byl řád zajišťován donucováním a nátlakem, později však nastupuje přesvědčování a sebeovládání, aby nahradilo sílu (násilí). Avšak – jako obecně ve společnosti – když přesvědčování a sebeovládání selhávají, musí učitelé i ředitelé sáhnout po síle.

Podoba kázně, a to jak ve společnosti, tak ve škole, kázeňské metody a prostředí, přístup „ukázněvatelů“ k „ukázněvaným“ jsou **podmíněny dobově a společensky**. V. I. Lenin například ve snaze charakterizovat rozdíl v podstatě kázně v rámci jednotlivých tzv. společensko-ekonomických formací, respektive z hlediska vývoje třídní společnosti, hovořil o *kázni hole*, kterou spojoval s nevolnictvím (feudální systém), a *kázni hladu*, kterou se podle něho vyznačuje kapitalistické zřízení. V případě nevolnické kázně je základním kázeňským pro-

středkem hůl nebo bič, v případě kapitalistické kázně se stává donucovacím nástrojem hlad, který je vázán na nezaměstnanost.

Zajímavé je, že dodnes se s reziduem tzv. kázně hladu setkáme v americkém školství, a sice v podobě tzv. suspenze (suspension), která označuje jednak přerušení studia na obvykle krátké, konkrétně určené období, jednak definitivní vyloučení ze školy. Vychází se přitom z myšlenky, že vzdělání je nejvyšší hodnotou, a pokud jí člověk nedisponuje, nedokáže se uplatnit ve společnosti a může skončit v řadách nezaměstnaných. Suspenze je dokladem, jak velkou váhu klade americká společnost na vzdělání, jak velkou hodnotu mu přisuzuje.

Kázeň v různých společnostech nabývá různých podob. Tyto společnosti se od sebe nemusí odlišovat pouze z historického hlediska (jinou podobu měla kázeň v téže společnosti ve středověku a jinou má v novověku), ale též podle toho, jaký způsob obživy ve společnosti převažuje, jaké náboženství je pro danou zemi charakteristické, o jaké politické zřízení se jedná, v jakých klimatických podmínkách se daná země nachází či, což částečně sdružuje předchozí odlišné podmínky, zda se jedná o země západního nebo východního světa.

2.1 Zemědělské, sběračské a lovecké společnosti

Podoba kázně a vztah ke kázni ve společnosti se mj. odvíjí od převládajícího způsobu shromažďování potravy. U nás na tuto skutečnost upozorňuje například Jan Sokol (2002, s. 112–113), když mluví o práci ve smyslu cílevědomého a soustavného obstarávání životních nezbytností předem. Připomíná, že na rozdíl od sběračských společností, ve kterých se lidé starají o své potřeby většinou až v okamžiku, kdy se vynoří, v zemědělských společnostech žijí lidé také práci, kterou – kromě jiného – charakterizuje soustavnost a kázeň.

V tzv. Atkinsonově Psychologii (Atkinsonová, Atkinson, Smith, 1995, s. 521–522; dále jen Atkinson) se zdůrazňuje, že **každá kultura vysoko oceňuje ty druhy osobnostních vlastností, které potřebuje k přežití a prosperitě.** Rozdíl mezi kulturami a z nich vyplývajících odlišností v nejlépe ceněných hodnotách je dokumentován na příkladu zemědělských a loveckých společností.

V zemědělských společnostech (autoři Atkinsonovy Psychologie zde vycházejí ze studie „Relation of child training to subsistence economy“ z roku 1959, autoři H. Barry, I. Child, M. Bacon) například vede nedbalost při výkonu

rutinních povinností k hrozbě hladu, nikoli v den, kdy k nesvědomitosti došlo, ale během příštích měsíců. Individuální iniciativní pokusy, jejichž cílem je vylepšení technik, mohou být ohrožující, neboť nikdo nemůže ihned říci, jestli změny povedou k větší sklizni, nebo ke katastrofální neúrodě. Za těchto podmínek bude logicky vysoce oceňována poslušnost vůči starším a moudřejším, zatímco odpovědnost za svědomité vykonávání rutinní práce by mohla být prohlášena za zvyk, jenž tvoří součást ekonomické role člověka.

Opačný extrém představuje obživa lovem a rybařením bez prostředků k dlouhodobému skladování úlovku. Tady je naopak individuální iniciativa a obratnost vysoko oceňována. „Kde každá denní potrava pochází z denního lovu, energie a obratnost vynaložené na získávání potravy vedou k bezprostřední odměně nebo trestu.“ (Atkinson, 1995, s. 521) K ověření toho, zda různé typy společností opravdu směřují k utváření jedinců s vysoce ceněnými vlastnostmi (autoři Atkinsonovy *Psychologie* zde čerpají z práce „Independence and conformity in subsistence-level societies“ z roku 1967, jejímž autorem je J. W. Berry), hodnotil jeden badatel konformitu u vzorků jedinců z kultur s vysokou a nízkou mírou shromažďování potravy. Zkoumané osoby dostaly za úkol zjistit, která z nakreslených čar má stejnou délku jako čára vzorová. Ještě dříve než vyslovily svůj názor, bylo jim u každého úkolu řečeno, jakou čáru nejčastěji vybírali příslušníci jejich kultury. V některých případech byly odpovědi evidentně nesprávné. Výzkumník zjistil, že jedinci z kultur s vysokou mírou shromažďování potravy byli signifikantně konformnější s uvedenými odpověďmi ostatních než jedinci pocházející z kultur s nízkou mírou shromažďování potravy – dokonce i když tyto odpovědi byly očividně nesprávné.

Tyto výsledky jsou v souladu s hypotézou, podle které **životní styly podporují utváření rozdílných rysů osobnosti a kultury utvářejí tyto rysy u svých příslušníků prostřednictvím odlišných výchovných metod.**

2.2 Transkulturní (interkulturní) rozdíly v chování a oceňování osobnostních vlastností a v rodinné výchově

Jako příslušníci západní kultury preferujeme určitý kánon hodnot a s ním spojený systém prostředků utváření osobnostních vlastností. Chování, hodnoty a metody výchovy, které nám připadají přirozené a správné, se však mohou lišit

a také liší od chování, hodnot a metod výchovy preferovaných u příslušníků jiných kultur. Těm se naopak zase mohou zdát zvláštní a nepochopitelné naše hodnoty a způsoby chování.

Některé kultury například oceňují daleko více nezávislost a sebeprosazování (což je typické pro Spojené státy americké) než kultury jiné, ve kterých je daleko více kladen důraz na vzájemnou závislost ve společnosti než na nezávislost jedince. Děti jsou v takových kulturách vedeny k tomu, aby se spíše staly součástí fungující společnosti, než aby mezi sebou soutěžily a byly lepší než ostatní. Obecně pak platí teze, že **každá kultura řídí utváření těch druhů osobnostních vlastností, které vysoko oceňuje.**

Jan Průcha (2001, s. 167) v publikaci „Multikulturní výchova“ píše, že „jednotlivá etnika a národy mají odlišné kulturní vzorce, pokud jde o styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také vůbec v tom, jak dospělí určitého etnika nahlízejí na děti a mládež, na intergenerační vztahy a komunikaci aj.“ Obecně je například sdílen názor, podle kterého je typická výchova dětí v českých rodinách spíše autoritativní, zatímco v britských nebo holandských rodinách je velmi liberální.

O tom, že se rodinná výchova v různých etnických, rasových a náboženských společenstvích odlišuje, podává důkaz řada výzkumů. Průcha (2001, s. 169) například cituje studii „Child Rearing Ideas and Feelings of Russian and American Mothers and Early Childhood Teachers: Some Comparisons“. Její autor **J. M. Ispa** (1994) **provedl komparaci výchovných idejí a praxe ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol.** Data, která autor shromáždil na počátku 90. let, svědčí o kolektivistické orientaci edukace v ruské společnosti, na rozdíl od individualistické edukace v americké společnosti. Jedná se konkrétně o tyto kulturní specifčnosti, které se, jak je patrné, úzce vztahují k problematice kázně:

- *Ruské matky a učitelky vychovávají děti k poslušnosti, k zachovávaní norem konformity a vůbec zachovávají tradiční orientaci výchovy. Ruské respondentky přikládaly velkou závažnost orientaci dětí na vrstevníky a vztahy k nim.*
- *Americké matky a učitelky považují za důležitou výchovu k individuálnímu rozvoji dětí, k posilování jejich zvědavosti, k jejich nezávislému chování.*

Zajímavý výzkum, který prokázal existenci evidentních rozdílů v kulturních vzorcích v rodinné výchově dětí, realizovali **manželé Ekstrandovi** (L. H. Ekstrand; G. Ekstrand). Výsledky svých výzkumů, které se týkaly **srovnání kulturních**

vzorců v rodinné výchově u švédských a indických rodičů, shrnuli v publikaci „Comparing Psychocultural Patterns: A Methodology Study with Indian and Swedish Subjects“ (1989). Výsledky jedné jejich studie cituje ve své práci Průcha (2001, s. 170–171).

Ekstrandovi v ní použili techniku tzv. kulturně párových hodnot, kdy byly skupině Švédů a Indů předkládány výroky vyjadřující atributy jednak „dobrého chování“ dětí, jednak „špatného chování“ dětí. Respondenti (44 dospělých Švédů a 48 dospělých Indů – obě skupiny vykazovaly podobnou vzdělanostní úroveň – šlo o vysokoškoláky; v obou skupinách byli zastoupení jak muži, tak ženy) byli požádáni, aby v každém páru označili tu kvalitu chování dětí, kterou považují buď za žádoucí (správnou), nebo za špatnou (viz tabulka č. 1 a tabulka č. 2).

Tabulka č. 1: Postoje Švédů (Š) a Indů (I) (Průcha, 2001, s. 170)

Kterou kvalitu chování považujete u dětí za nejdůležitější?					
	Š	I		Š	I
Být harmonický	98 %	26 %	Být disciplinovaný	2 %	74 %
Být skromný	2 %	47 %	Být otevřený	98 %	53 %
Být spontánní	76 %	37 %	Být zdvořilý	24 %	63 %
Být schopný řešit konflikty	95 %	33 %	Umět se přizpůsobit	5 %	67 %
Být dobrým občanem	7 %	81 %	Být nezávislý	93 %	19 %
Být kooperativní	84 %	69 %	Být loyální	16 %	31 %

Tabulka č. 2: Postoje Švédů (Š) a Indů (I) (Průcha, 2001, s. 171)

Kterou kvalitu chování považujete u dětí za nejhorší?					
	Š	I		Š	I
Být bezohledný	100 %	44 %	Nebýt přesný	0 %	56 %
Být netrpělivý	14 %	60 %	Být pasivní	86 %	40 %
Neposlouchat rodiče	7 %	45 %	Být průměrný	93 %	55 %
Mluvit vulgárně	30 %	81 %	Odporovat	70 %	19 %
Nestarat se o studium	7 %	49 %	Být sobecký	93 %	52 %
Odmítat jiné děti	93 %	20 %	Přátelit se s uličníky	7 %	80 %

Jak je patrné z obou tabulek, výsledky výzkumného šetření ukazují na významné rozdíly v postojích vyjadřujících výchovné hodnoty mezi oběma kulturními skupinami (procenta vyjadřují podíl respondentů zastávajících určitý postoj). Z hlediska problematiky kázně je relevantní zejména položka „být disciplinovaný“. Zatímco 74 % indických respondentů považuje tuto kvalitu chování u dětí za nejdůležitější, v případě švédských respondentů se jedná o pouhých 2 %.

Život ve společnosti, v určité kultuře představuje jeden ze zdrojů variací osobnosti (druhým zdrojem jsou její biologické základy). **Sociální prostředí vysoce ovlivňuje hodnotovou orientaci, povahu norem či chování lidí.** Proto také má podle R. Lintona každá společnost svůj vlastní typ bazální osobnosti, která je vytvářena zejména zvyky charakteristickými pro danou kulturu. Nelze opomenout ani vliv genetických faktorů, avšak, jak praví Linton, „genetické rozdíly mezi například Francouzi a Němci jsou menší než rozdíly v jejich osobnostních normách“. Rozhodujícím činitelem se tak stává „**kulturně vzorcové chování druhých individuí vůči dítěti**“ (Nakonečný, 1995a, s. 30) Jedná se zejména o vzorce výchovy dítěte.

Kulturní antropologové a řada dalších badatelů přinesli množství poznatků týkajících se **modální osobnosti různých kultur**. Provedli také řadu srovnávacích studií. Milan Nakonečný (1995a, s. 31) uvádí ve své publikaci tabulku, která porovnává kulturní vzorce a modální osobnosti tří vybraných kultur – japonské, německé a americké. Problematiky kázně se nejvíce týkají ukazatele „Sankce a morální kontrola“ a „Základní výchova“.

Kulturními vzorci autor rozumí „normy chování, ale i myšlení a cítění, normy, které vystupují jako tradice, zvyklosti, módy, mravy, zákony a tabu“. (Nakonečný, 1995, s. 28). V případě sousloví **modální osobnost** přijímá Lintonův výklad, že „formativní vliv kultury v lidské psychice, tj. kauzální vztah mezi způsobem života v té které kultuře, určený jejími normami a utvářením osobnosti, je vyjádřen v pojmu modální osobnost.“ (Nakonečný, 1995a, s. 30)

Lidé v různých kontinentech, kulturách či zemích přikládají jinou důležitost jednotlivým osobnostním vlastnostem či kvalitám chování. Jednotlivá kulturní společenství mají různou podobu sociální organizace, jinou podobu rodinné výchovy, používají odlišné sankce a mají rozdílné mechanismy morální kontroly. Tento rodinný a potažmo „společenský“ („národní“) pohled na výchovu dětí se – jak jsme již několikrát konstatovali – nutně promítá do školní edukace.

Tabulka č. 3: Srovnání kulturních vzorců a modálních osobností tří kultur (Nakonečný, 1995a, s. 31)

Ukazatel	Japonci	Němci	Američané
Povaha sociální organizace	Moderní kultura je směsí středověkých a industriálních znaků; silný patriarchální systém, směr kapitalismu a feudalismu.	Moderní, vysoce industrializovaná kultura. Patriarchální rodina, úcta k autoritě, ale i agresivní trendy.	Rychle rostoucí industrializace, systém otevřených tříd, princip „laissez faire“, silný individualismus, snaha dostat se nahoru, důraz na osobní soutěž.
Sankce a morální kontrola	Silnou sankcí je výsměch, pocíty hanby a viny, strach ze ztráty tváře, sex bez pocíty viny.	Trestání vyvolává pocíty viny a hanby, úcta směrem nahoru, disciplína směrem dolů.	Výchova kombinuje disciplínu s laskavostí, důraz na osobní status a schopnosti, zahanbující pocíty osobní neschopnosti.
Základní výchova	Naprostá poslušnost patriarchální autoritě, vedení k úctě ke statusu, ke slušnosti, hoši vedení k agresí, dívky k pasivité.	Příslušná autoritativní výchova, oceňování specializace, důraz na knižní vědomosti, tradice, národní solidarita.	Raná výchova spíše mírná, morální verbalismus, důraz na specializaci, vydělávání peněz a jiné vnější známky úspěchu, zdůrazňování dobré vůle.
Růst ega, osobní cíle, emocionalita, rychlost vývoje k dospělosti	Důraz na konformitu a dosažení statusu a na osobní prestiž, u chlapců na hrdost a průbojnost; identifikace s cíli rodiny, třídy a státu, úzkost ze ztráty prestiže, pohrdání slabostí, respekt k sociálním rituálům.	Identifikace s tvrdým otcem, později s vlastní skupinou a agresivností vůči cizím skupinám, důraz na pospolitost, strach z izolace, silná touha po moci, sentimentalita, směs agrese a závislosti.	Identifikace s řadou skupin vede k proměnlivosti, nekonzistenci rolí, hrdost na status, laskavost, expanzivnost, směs sentimentality a úsilí o úspěch, smysl pro soutěživost.
Sociální vztahy	Ambivalentní projev náklonnosti rychle vystřídaný agresivitou; silná věrnost rodině, shovívavost k dětem.	U chlapců následování autoritářství, u dívek mateřské lásky, snaha o ovládnání druhých, u dívek poddajnost.	Smysl pro spolupráci s vlastní skupinou, difúzní identifikace se skupinami, soutěživost, rané projevy rivality.

3

Funkce kázně ve škole a ve společnosti

V následující části práce chceme ukázat, proč je kázeň tak důležitá, respektive proč stojí za to se jí hlouběji zabývat, a to jak z pohledu společnosti, tak z pohledu jejího segmentu, totiž školy. Na funkcích kázně ve škole a ve společnosti lze dokumentovat její význam a současně také podtrhnout fakt, že **kázeň je svou podstatou antropologickou konstantou**, stejně jako je jí podle Stanislavy Kučerové (1999, s. 73) autorita, která „spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“.

Nejprve stručně popíšeme funkce kázně ve společnosti a poté se budeme věnovat funkcím kázně ve škole, přičemž se ještě speciálně a podrobněji zaměříme na problém kázně z hlediska ochrany dítěte ve škole.

3.1 Funkce kázně ve společnosti

Kázeň (normy) plní ve společnosti řadu funkcí: **orientační** (člověk ví, jak se má chovat a co může očekávat od ostatních), **ochrannou** (s dobrými zákony a jejich zachováváním se lidé cítí bezpečně), **existenční** (umožňuje člověku, lidstvu přežít), **sociotvornou** (kázeň je předpoklad, aby mohla společnost normálně fungovat), **výkonovou** (kázeň zvyšuje výkon a efektivitu lidského počinání). Vždy ovšem záleží na míře kázně, neboť i přes dobré úmysly může při extrémní míře kázně, respektive přehnaných normách, docházet k potlačování tvořivosti a spontaneity, narušování přirozeného ustrojení člověka.

Funkce kázně ve společnosti a ve škole se překrývají. Potřeba kázně stoupá s počtem lidí ve skupině, což je také případ školy. Je to nutnost, když je v jedné školní budově nebo v témže prostoru několik set žáků. Určitý řád, určitá kázeň

je předpokladem soužití a výkonnosti jak ve škole, tak v armádě či podniku. Výrobní proces, který se stává stále složitějším a komplikovanějším, vyžaduje od výrobců nejenom vysoké vzdělání, ale i vysokou míru pracovní kázně, sebeřízení a sebekontroly. Seběmenší nepozornost, povrchnost a nepořádnost mohou natolik narušit průběh výroby, že vzniknou milionové škody.

3.2 Funkce kázně ve škole

Americký pedagog **W. Ch. Bagley** (1915, s. 10) hovoří ve své práci „School Discipline“ z roku 1915 o třech základních funkcích školní kázně: (1) vytváření nezbytných podmínek pro školní práci, (2) přípravě žáků pro život ve společnosti dospělých, (3) pěstování základních návyků sebeovládání.

Stručně a výstižně zmiňuje účel, respektive nutnost kázně ve škole, **Vladimír Konvička** ve své práci „Žákovská samospráva“ (1947, s. 16). Podle autora se žáci musí chovat ukázněně, „aby nedocházelo ve škole k úrazu, aby se nepoškozoval školní majetek, aby se neztrácely dětem ve škole různé věci, aby se usnadňoval co nejvíc školní provoz, aby se škola udržovala v čistotě a byla nezávadná hygienicky.“

V současné době se jak v pedagogické teorii, tak ve školní praxi zdůrazňují dvě funkce kázně uvnitř školy. Kázeň (1) zajišťuje žákům a učitelům bezpečí, (2) vytváří prostředí podporující učení.

3.2.1 Kázeň jako ochrana dítěte ve škole

V době, kdy píše Břetislav Foustka svou knížku „Ochrana dětství a mládí“ (vyšla v roce 1912), věnovanou z velké části ochraně dítěte před zvlášť dospělých, ještě zřejmě netuší, že za zhruba sto let bude zapotřebí vážně uvažovat o ochraně dětí před dětmi či dokonce o ochraně dospělých před dětmi, tj. v našem případě učitelů před žáky.

Jednou z věcí, pro kterou společnost potřebuje školu, je **ochrana dětí před předčasným „vstupem do života“**. Bohužel, současné škole se tento úkol – vzhledem k existujícím problémům s drogami, alkoholem, kouřením či šikanou ve školních budovách – nedaří plnit.