

# MORÁLNÍ, ETICKÉ A SOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOLNÍHO KLIMATU

*Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.*

Univerzita Karlova v Praze

Lékařská fakulta v Hradci Králové

Výzkumy sociálního klimatu školy bývají koncipovány (až na tzv. akční výzkum) jako *neutrální* šetření. V rámci deskriptivně-korelačních výzkumů se zjistí se určitý stav, v rámci strukturního modelování se odhalí směr a síla působících proměnných, v rámci pedagogických intervencí se zjistí změna stavu. To všechno je v pořádku.

Sociální klima školy - jako aktéry vnímaný, hodnocený a prožívaný jev - má však ještě další aspekt: zda to, co se ve škole děje, pocitují aktéři jako záležitost dobrou či špatnou, spravedlivou či nespravedlivou, pomáhající jim nebo jim komplikující život. Nakolik jsou hodnoty, které škola prosazuje nebo potlačuje, pro ně **osobně důležité**, nakolik jsou důležité pro sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. Pro psychology není zanedbatelná ani otázka, nakolik škola podporuje či tlumí **morální vývoj** dětí a dospívajících a co se děje, když škola připustí u některých osob morálně nepřijatelné jednání.

Jde o **etickou a morální dimenzi** školního klimatu. Tato dimenze je velmi široká, místy až neurčitá; zasahuje do mnoha oblastí, včetně axiologie, etiky, práva, pedagogiky, managementu, jakož i psychologie vývojové, sociální, pedagogické, poradenské, školní, klinické. Nelze ji v rámci jedné studie postihnout v úplnost, a proto budeme postupovat výběrově. Nejprve však stručně probereme základní pojmy, abychom tak vymezili vztahový rámec našich dalších úvah.

## POJMY ETIKA A MORÁLKA

Etika je teoretická disciplína zabývající se mravností. Zkoumá mravní chování jednotlivců, skupin i celých velkých společenství lidí. Studuje hodnoty, které lidé uznávají a mravní zásady, jimiž se řídí. Snaží se zjistit, co je v určitém společenství považováno za dobré a co za špatné jednání.

Etiku můžeme chápat buď jako součást filozofie, anebo teologie. Filozoficky orientovaná etika se soustřeďuje na zkoumání morálního života lidí a etických soudů o něčem. Nábožensky orientovaná etika zkoumá chování lidí, hodnotí je z náboženského hlediska a poskytuje jim vodítka pro to, aby zachovávali boží ustanovení.

Pro naše další uvažování je užitečné schéma na obr. 1. První dvě úrovně jsme právě popsali. Třetí úroveň zahrnuje deskriptivní etiku, normativní etiku a metaetiku. Při jejich výkladu se opíráme o práci McElhinneye (1992).

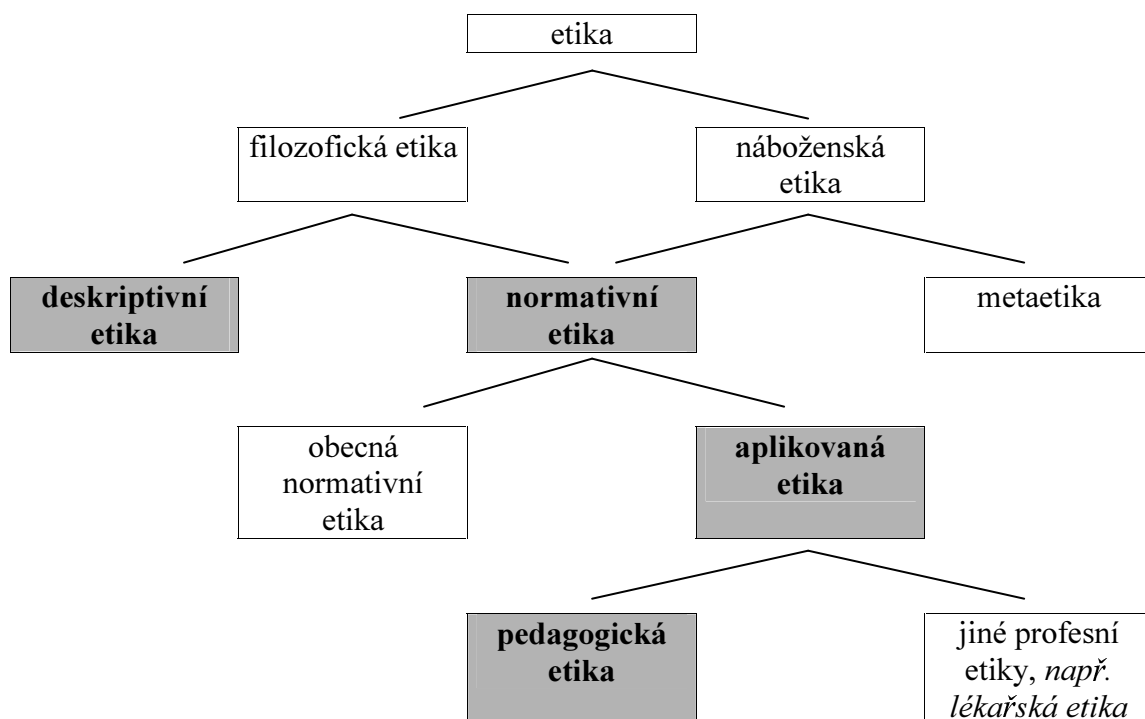
**Deskriptivní etika** se soustřeďuje na analýzu údajů získaných antropologickým, historickým, sociologickým nebo psychologickým výzkumem. Provádí srovnávací a transkulturní bádání, aniž stanovuje relativní pořadí různých etických systémů.

**Normativní etika** se věnuje lidskému jednání a hodnotám, které ho řídí. Obecná normativní etika diskutuje o principech lidského jednání a zkoumá, nakolik je ovlivněno hodnocením důsledků. Např. argumenty mohou být formulovány vzhledem k příznivým důsledkům určitého jednání, anebo mohou být odvozovány ze správnosti či nesprávnosti jednání samotného, bez ohledu na možné důsledky.

**Aplikovaná normativní etika** se soustřeďuje na posouzení specifických morálních problémů. Příkladem může být lékařská etika, podnikatelská etika, právní etika, pedagogická etika atd.

**Metaetika** se zabývá zkoumáním smyslu a ospravedlnění etické diskuse a podstatou morálních problémů. Klade otázky typu: Co je dobro? Proč má být člověk dobrý?

**Obr. 1. Struktura etických disciplin (modifikovaně podle McElhinney 1992: 350)**



V obr. 1 jsme vyznačili pojmy, které nám umožňují postupovat ve výkladu dále.

Jaký je vztah mezi etikou a legislativními normami? Etika formuluje určité mravní normy, ale nevyhýbá se ani etickým dilematům. Respektuje skutečnost, že určité eticky složité situace nemusejí mít jednoznačné řešení. Právní normy se naproti tomu snaží formulovat (pokud možno) jednoznačné požadavky na chování lidí a stanovovat sankce za nedodržení požadavků. Právní normy ovšem nemohou pamatovat na všechny speciální situace, jsou formulovány obecněji. Nemohou tedy pokrýt celou oblast lidského rozhodování a lidského jednání. V reálném životě mohou nastat případy, na které zákon nepamatuje, neřeší je, ale obecně akceptované morální hodnoty v daném společenství takové jednání odsuzuje. Jedinec tedy může být „odsuzován“ veřejným míněním, ale není možné ho odsoudit podle platných zákonů. Případy, kdy naopak nastává shoda mezi všeobecně sdílenými mravními normami a legislativní zákonnou úpravou se nazývá **legalita**.

Pojem **morálka** bývá rezervován pro soubor pravidel, které uznává určité společenství. Jedinec, skupina nebo populace (v souladu s obecným míněním) pokládá taková pravidla za závazná pro své konkrétní jednání. Jedinec či skupina přebírá od ostatních lidí systém hodnot, argumenty pro morální rozhodování, citlivost k určitým důsledkům jednání, jakož i soubor odměn a trestů za jednání.

Při etickém zkoumání se pracuje s dalšími kategoriemi, které si dále rozebereme.

**Morální hodnoty a hodnoty stojící mimo morálku.** Kategorie morálních hodnot zahrnuje soudy o charakteru, chování a činech jednotlivců, skupin nebo institucí. Kategorie hodnot stojících mimo morálku zahrnuje přednosti určitých objektů, k nimž se dospělo konsensem, ale tyto přednosti se týkají hledisek odlišných od etiky (např. cenný obraz, spolehlivý počítač).

**Úrovně hodnot.** Podle subjektů, které určité hodnoty vyznávají a řídí se jimi, se zpravidla rozlišují tři úrovně: hodnoty osobní, skupinové a hodnoty uznávané společností jako celkem. Etický konflikt nastává v případech, kdy se hodnoty na téže úrovni dostávají navzájem do rozporu anebo v případech, kdy jedna úroveň hodnot se dostává do rozporu s druhou úrovní hodnot (např. hodnoty uznávané jedincem *versus* hodnoty uznávané společností). Právě tento případ byl v období totality velmi častý.

*Osobní hodnoty* jsou ty interpretace významu, důležitosti, který jedinec preferuje u jisté věci, události, nebo v jednání člověka. Jedinci se tedy mohou odlišovat svým hodnocením stejných činů, událostí, lidí. Osobní hodnoty jsou utvářeny v dětství a dospívání; často se vyznačují velkou stabilitou. Pokud nějaký jedinec jedná jinak, než ostatní členové skupiny,

bývá to proto, že se nechce ztotožnit s názory jiných lidí, má svůj žebříček hodnot.

*Skupinové hodnoty* jsou preference rodiny, pracovního týmu nebo organizace, které členové přijali za své. S členstvím v určité skupině, s navazování vztahů, při spolupráci s ostatními jedinec postupně akceptuje hodnoty, které skupina sdílí. Začíná uvažovat o dobru skupiny spíše, než o svých osobních přáních a osobních hodnotách. Problémem bývá, že skupinové hodnoty se mění, což může vést ke konfliktu jedince se „svou“ skupinou a konfliktu skupiny s „neposlušným“ členem.

*Hodnoty uznávané společností* jsou preference jednání a společenské normy, které dominují v daném velkém společenství lidí a jsou uplatňovány vůči skupinám i jednotlivcům. Jedinci i skupiny, jež se řídí jiným žebříčkem hodnot, se pak dostávají do konfliktu s majoritní společností.

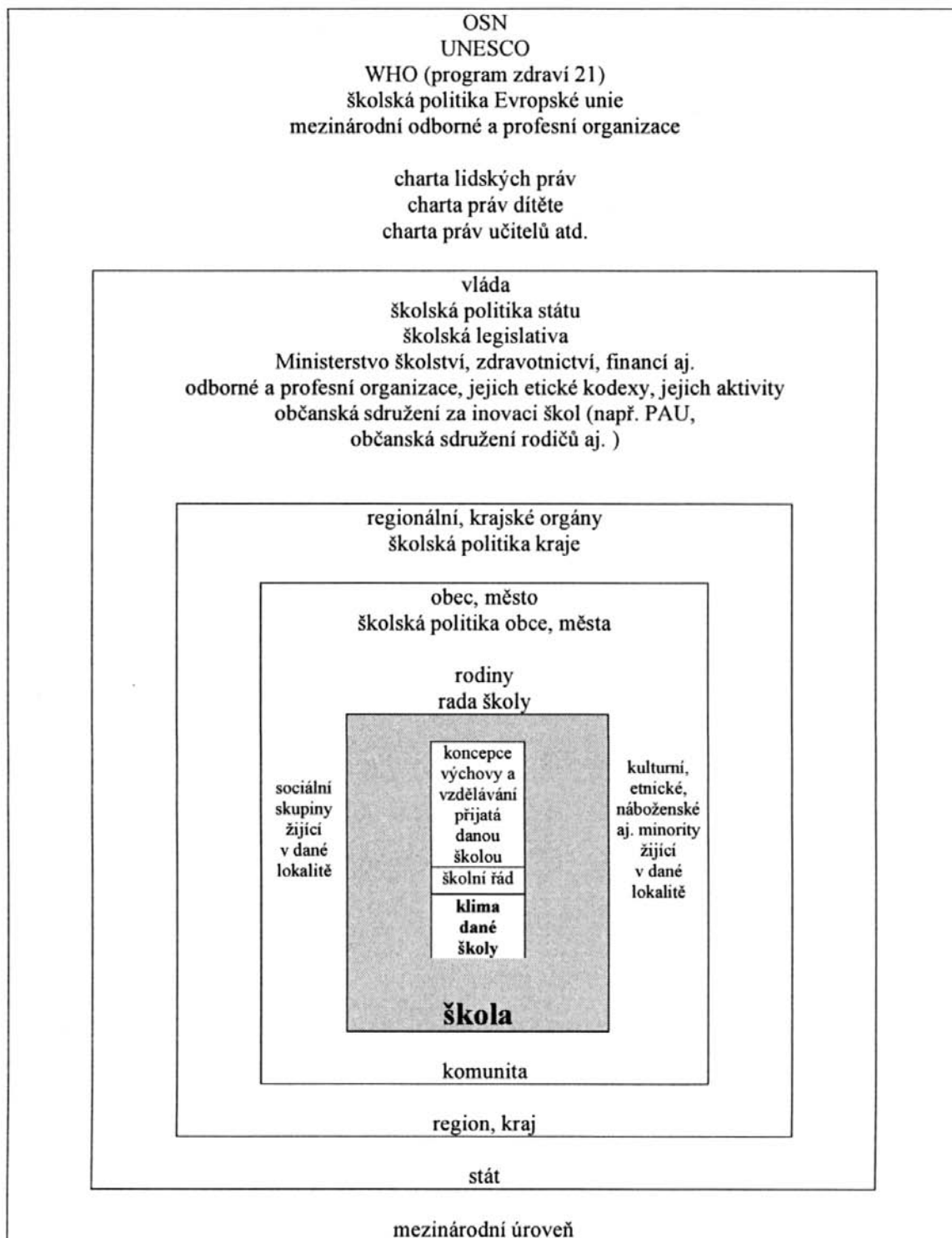
**Povinnosti a práva.** Povinnostmi se obvykle rozumějí morální závazky, které má jedinec, skupina nebo instituce vůči jinému jedinci, jiné skupině či jiné instituci. Práva jsou komplementární k povinnostem a představují morální nároky jedince, skupiny nebo instituce vůči jinému jedinci, jiné skupině či jiné instituci. Jedincova úvaha o právech je vlastně úvahou o míře nároku: nakolik uplatňování určitého práva má zasahovat do života druhých lidí, omezovat jejich práva a dále, nakolik je určité právo uplatnitelné, až vynutitelné. Vznikají i jiné problémy: kdo a podle čeho má posoudit kompetitivní situaci, kdy uplatňování jednoho práva komplikuje nebo znemožňuje uplatnění druhého práva.

**Zdroje morálky.** Do většiny etických situací vstupuje několik zdrojů morálky. Z těchto zdrojů se odvozují určitá práva a povinnosti jedince či skupiny. obvykle se rozlišují čtyři zdroje morálního stanoviska:

1. Společenská smlouva je základem práv, které vznikají konsensem členů určité společnosti. Tento přístup odvozuje morálku od zvyků panujících v určitém místě a v určité době, tedy od zvykového práva.
2. Přírozené právo v morálce může být bráno jako zdroj univerzálních norem pro lidské jednání. Tento přístup se domnívá, že normy chování mohou být objeveny racionální úvahou a snahou porozumět podstatě člověka.
3. Zjevený příkaz vychází z přesvědčení, že Bůh zjevil (buď přímo sám nebo skrze vyvoleného prostředníka) normy chování, které má lidstvo dodržovat.
4. Individuální vhled vychází z předpokladu, že jedinec může přímo nahlédnout, uvědomit si co je a co není správné – dojde k tomu buď intuicí nebo zdravým rozumem.

Z těchto obecných úvah vyplývají určité konsekvence pro školu jako instituci a pochopitelně i pro sociální klima, které v ní panuje.

## Obr. 2 Kontext psychosociálního klimatu školy



## VZTAHOVÝ RÁMEC KLIMATU ŠKOLY

Předchozí výklad naznačil různá hlediska, která lze uplatnit při úvahách o tom, co všechno může z etického i sociálního pohledu působit jako determinanta psychosociálního klimatu školy. Pokusme se nyní o načrtnutí strukturního pohledu na klima školy (viz obr. 2).

Strukturní schéma na obr. 2 naznačuje různé úrovně uvažování o zvoleném problému. Jde – řečeno termínem kvalitativních výzkumů – o matici podmiňujících vlivů (Straus, Corbinová, 1999: 117 a násl.).

Podívejme se výběrově na dvě zajímavé determinanty sociálního klimatu školy. Obě jdou po linii: normativní etika → aplikovaná etika → pedagogická etika → práva a povinnosti lidí.

**Učitelská charta.** Na mezinárodní úrovni se definují práva a povinnosti příslušníků určité profese. Nejinak je tomu v případě učitelů. Naše odborná veřejnost měla možnost se s takovým dokumentem seznámit v české překladu teprve po r.1989 (Učitelská charta, 1990).

Jde o obsáhlý dokument, přičemž jen některé jeho části souvisejí s naším tématem. Jde zejména o tyto pasáže (Učitelská charta, 1990: 110-112):

### PRÁVA A POVINNOSTI UČITELŮ

#### *Svoboda v zaměstnání*

61. Při výkonu svých funkcí by měl učitelský sbor požívat akademických svobod. Jelikož učitelé jsou speciálně připravováni k tomu, aby posoudili, které učební metody a vyučovací pomůcky jsou nejvhodnější pro jejich žáky, měli by hrát rozhodující úlohu při výběru a přípravě pedagogického materiálu, při výběru učebnic a aplikací pedagogických metod – v rámci schválených osnov a za účasti školských úřadů.
62. Učitelé a jejich organizace by se měli podílet na vypracování nových osnov, učebnic a učebních pomůcek.
63. Každý systém kontroly nebo inspekce by měl být pojat tak, aby podporoval učitele a pomáhal jim při výkonu jejich odborných úkolů a nijak neomezoval jejich svobodu, iniciativu a odpovědnost.
64. a) Jestliže činnost některého učitele má být předmětem přímého hodnocení, mělo by být toto hodnocení objektivní a učitel by měl být s ním seznámen.  
b) Učitel by měl mít právo odvolat se proti hodnocení, jež pokládá za nespravedlivé.
65. Učitelé by měli mít možnost použít všech technik hodnocení, jež se jim mohou zdát užitečné pro posouzení pokroku svých žáků, avšak měli by dbát, aby hodnocení nemělo za následek nespravedlnost vůči žádnému žáku.
66. Příslušné orgány by měly přihlížet k doporučení učitelů týkajícím se výuky, které se nejlépe hodí pro každého žáka a k doporučením týkajícím se dalšího studia žáků.

67. V zájmu žáků by mělo být vyvinuto veškeré úsilí na podporu spolupráce mezi učiteli a rodiči; na druhé straně by však učitelé měli být chráněni proti jakémukoli nepřiměřenému nebo neoprávněnému zasahování rodičů oblasti spadající zásadně do odborné pravomoci učitele.
68. a) Rodiče, kteří si chtějí stěžovat na určitou školu neb učitele, by měli mít možnost jednat nejdříve s ředitelem ústavu nebo s příslušným učitelem. Každá stížnost adresovaná potom vyšším orgánům by měla být formulována písemně a její text by měl být sdělen příslušnému učiteli.
- b) Zkoumání stížnosti by mělo probíhat tak, aby učitelé, jichž se stížnosti týkají, měli veškerou možnost se hájit; záležitost by neměla být žádným způsobem zveřejňována.

...

#### *Povinnosti učitelů*

70. Jelikož se uznává, že postavení učitelského sboru závisí ve značné míře na chování učitelů samých, všichni učitelé by se měli snažit dosáhnout co nejvyšší úrovně ve veškeré své odborné činnosti.
71. Péče o vymezení a respektování odborné úrovně vztahující se na učitele by měla být zajištěna ve spolupráci s učitelskými organizacemi.
72. Učitelé a jejich organizace by se měli v zájmu žáků, v zájmu vyučování společnosti snažit o plnou spolupráci s příslušnými orgány.
73. Etický kodex nebo pravidla chování by měly být stanoveny učitelskými organizacemi, protože kodexy tohoto druhu značně přispívají k zajištění dobré pověsti učitelského povolání a k plnění odborných úkolů podle přijatých zásad.

...

#### PODMÍNKY PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ÚČINNOSTI VYUČOVÁNÍ

85. Vzhledem k tomu, že učitel je cenným odborníkem, jeho činnost by měla být organizována a usnadňována tak, aby nedocházelo k žádné ztrátě jeho času a úsilí.
86. Počet žáků ve třídě by měl být takový, aby umožňoval učiteli věnovat každému žákovi zvláštní pozornost. Čas od času by mělo být možné rozdělit žáky do malých skupin nebo dokonce učit individuálně, např. při korektivní výuce. Měla by existovat rovněž možnost shromáždit větší počet žáků pro hodiny audiovizuálního vyučování.
87. Aby měli učitelé možnost plně se věnovat svým odborným úkolům, školy by měly mít k dispozici pomocný personál, pověřený funkcemi jiného než vyučovacího charakteru.

...

108. Školní budovy by měly zaručovat bezpečnost a být příjemné svým celkovým pojetím a zařízeny funkčním způsobem; měly by umožňovat účinné vyučování a poskytovat možnost k mimoškolním a společenským činnostem, zejména ve venkovských oblastech; měly by být vybudovány z trvanlivých materiálů a vyhovovat hygienickým požadavkům; jejich údržba by měla být snadná a hospodárná.
109. Příslušné orgány by měly dbát o dobrou údržbu školních prostor tak, aby nebylo ohroženo zdraví a bezpečnost žáků a učitelů.

**Řád školy a povinnosti učitele.** Přejdeme-li z této obecné úrovně na nižší úroveň – na úroveň konkrétní školy, rázem nabývají práva a povinnosti učitele velmi detailní podoby. Můžeme se o tom přesvědčit, jakmile se začneme probírat „provozními“ řády jednotlivých škol. Mnohé školy prezentují své řády na internetu a stálo by za to porovnat, co o sobě tímto novým způsobem školy vypovídají, jak se prezentují veřejnosti. První pokusy o rozbor „prezentace školy“ již byly učiněny (Mareš ml., 2003), nyní je třeba pokročit dál.

Níže uvedené příklady jsou míněny jen jako ilustrace možných přístupů, nejsou výsledkem analýzy všech řádů školy prezentovaných na internetu.

Např. Základní škola v Havířově (ul. M. Gorkého) požaduje od třídních učitelů toto chování:

1. Třídní učitel seznámí žáky a rodiče s režimem školy a dohlíží na jeho plnění.
2. Denně kontroluje docházku žáků a vede o ní záznam v třídní knize. Okamžitě činí opatření k zajištění příčin pozdního příchodu a absence žáků. Případ neztrácí z evidence. Vyžaduje omluvu absence žáka rodiči. Při delší nebo opakované absenci si vyžádá potvrzení lékaře. Při déletrvajících chorobě žáka zařídí zaslání domácích úkolů.
3. Třídní učitel sestavuje plán služeb ve stanoveném týdnu (ve třídě, v šatně, u školní jídelny) a kontroluje jeho plnění.
4. Dohlíží systematicky na stav zařízení všech věcí ve třídě, na vnější vzhled žáků, na stav učebnic a sešitů.
5. Trvale sleduje chování a prospěch žáků své třídy.
- ...
8. Informuje se o prospěchu žáků své třídy u ostatních vyučujících a zajišťuje informace pro rodiče.
9. Třídní učitel přijímá sdělení žáků své třídy a přikládá jim patřičnou váhu.

Kromě konkrétnosti požadavků je rozdíl i v jazyce. Zatímco v Učitelské chartě se pracuje s obraty „učitel by měl...“ nebo „organizace by se měla snažit“, v řádu školy se už učitelé ukládají povinnosti: učitel „dohlíží, kontroluje, sestavuje, sleduje, zajišťuje“. Nalezneme zde i obraty známé z vojensko-byrokratického slangu: „činí opatření k zajištění...“. V textu dominují povinnosti, práva se vytrácejí.

**Řád školy: práva a povinnosti žáků.** Pokud jde o žáky základní školy, nalézáme různé přístupy k formulaci jejich práv a povinností.

Prvním ze dvou typických přístupů jsou stručné a obecné formulace. Příkladem je Základní škola v Jindřichovicích, okres Sokolov. Pokyny pro chování žáků základní školy znějí takto:

Žák školy dodržuje pravidla slušného chování ve vztahu ke všem zaměstnancům školy i spolužákům. Dbá pokynů pedagogických pracovníků, popř. ostatních



zaměstnanců školy. Pamatuje na to, že žákem školy zůstává i v době mimoškolní, proto dodržuje všeobecně uznávané normy slušného chování mezilidských vztahů.

...

V prostorách školy a při akcích pořádaných školou je přísně zakázáno vnášení, držení, distribuce a zneužívání návykových látek.

Projevy šikanování mezi žáky, tj. násilí, omezování osobní svobody, ponižování apod., kterých by se dopouštěli jednotliví žáci nebo skupiny žáků vůči jiným žákům nebo skupinám (zejména v situacích, kdy takto postižení žáci mladší a slabší) jsou považovány za hrubý přestupek proti řádu školy.

...

Žák se při všech školních činnostech chová tak, aby neohrozil zdraví své, svých spolužáků či jiných osob.

Žák nenosí do školy předměty, kterými by mohl zdraví své i ostatních.

...

Druhým typickým přístupem je detailní rozvedení práv a povinností žáků základní školy. Ukázku jsme vybrali z řádu Základní školy v Neratovicích (Základní škola, 2004).

#### ŽÁK MÁ PRAVO:

10. Žák má právo na vzdělání a účast ve výuce podle rozvrhu.
11. Žák má právo na odpočinek a volný čas.
12. Žák má právo na zabezpečení přístupu k informacím, zejména takovým, které podporují jeho duchovní, morální a sociální rozvoj. Má právo na ochranu před informacemi, které škodí jeho pozitivnímu vývoji a nevhodně ovlivňují jeho morálku.
13. Žák má právo na vyjádření svého vlastního názoru ve všech věcech, které se ho týkají. Svůj názor musí vyjadřovat přiměřenou formou, která neodporuje zásadám slušnosti a dobrého občanského soužití. Jeho názorům musí být dána náležitá váha. Žák má právo sdělit svůj názor třídnímu učiteli, ostatním vyučujícím, výchovnému poradci, zástupci ředitelky, ředitelce školy.
14. Žák má právo na ochranu před fyzickým či psychickým násilím, nedbalým zacházením, před sociálně patologickými jevy. Má právo na využití preventivních programů, které mu slouží k poskytnutí potřebné podpory ve zmíněných oblastech.
15. Žák má právo na poskytnutí pomoci v případě, že se ocitne v nesnázích, nebo má nějaké problémy.
16. Žák si může vyžádat pomoc v případě, že neporozuměl učivu nebo si potřebuje doplnit své znalosti.
17. Žák má právo na zvláštní péči v odůvodněných případech (v případě jakéhokoli druhu onemocnění, zdravotního postižení, v případě mimořádných schopností či talentu).
18. Žák má právo na život a práci ve zdravém životním prostředí a na odstraňování škodlivin ze školního prostředí v rámci možností školy.

19. Žák má právo na ochranu před všemi formami sexuálního zneužívání a před kontaktem s narkotiky a psychotropními látkami.
20. Žák má právo užívat zařízení školy, pomůcky a učebnice v souladu s výukou, je přitom povinen řídit se pokyny učitelů a jiných oprávněných osob.

#### ZÁSADY CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

1. Žák je povinen účastnit se výuky podle rozvrhu hodin.
2. Žák navštěvuje lékaře jen v nutném případě.
3. Žáci dbají ve škole i mimo ni všech pravidel hygieny a bezpečnosti. Při veškerém svém počínání budou mít na paměti nebezpečí úrazu. Jsou povinni chránit své zdraví i zdraví svých spolužáků.
4. Žáci zdraví ve škole všechny dospělé osoby pozdravem „dobrý den“. Žáci jsou povinni dodržovat zásady kulturního a slušného chování.
5. Za každé poškození nebo zničení majetku školy, žáků, učitelů či jiných osob, které žák způsobil svévolně či z nedbalosti, bude požadována náhrada na rodičích žáka.

....

13. Do školy žáci nosí pouze věci potřebné k výuce; cenné věci, přehrávače, digitální hry aj. do školy nenosí. Hodinky, šperky apod. mají neustále u sebe. Pokud je musí odložit např. v TV, potom si je schovají ve své tašce v uzamčené šatně u tělocvičny.
14. O všech přestávkách musí být umožněn pohyb dětí mimo třídu. Jinak se o malých přestávkách zdržují děti ve třídách, o velkých přestávkách je až do prvního zvonění umožněn volný pohyb po chodbách. Zbytečné přebíhání z patra do patra je zakázáno.

...

17. Do školy žák nesmí nosit věci, které by mohly ohrozit zdraví, způsobit úraz nebo ohrožovat mravní výchovu žáků.
18. užívání drog, pití alkoholu a kouření je pro žáky základní školy nepřijatelné.
19. Mimo školu, včetně volných dnů a prázdnin, se žák chová a jedná tak, jak se mezi sebou chovají slušní lidé.

...

22. Žákům školy či jejich zákonným zástupcům je dána možnost vyjádření se k obsahu i způsobu výuky. Podmínkou je dodržení bodů 2.10., 2.11 a 3.4, 3.12 tohoto řádu.
23. Žáci chodí do školy čistě oblečení a upraveni. Výrazné líčení, lakování nehtů a odbarvování vlasů je nepřijatelné.

K tomu, co bylo uvedeno, je třeba dodat důležitý komentář. Jakýkoli řád upravující chování lidí, je dokumentem, který **nabývá konkrétní podoby** teprve svou **realizací**. Jinak řečeno: může existovat velmi dobře napsaný řád, ale učitelé, žáci i vedoucí pracovníci školy ho vykládají po svém (buď benevolentněji nebo naopak přísněji). A naopak: jsou školy, které mají jen rámcový školní řád, ale jednání učitelů, žáků i vedoucích

pracovníků školy respektuje „ducha“ pospolitosti a některé se věci se dodržují „automaticky“, platí „nepřísaná“ pravidla a nevhodné chování není tolerováno.

Pravidla chování žáků uvedená ve školním řádu představují **explicitní morální kodex** dané školy. Očekává se, že je žáci budou dodržovat a že učitelé budou dodržování kontrolovat a v případě potřeby na žácích dodržování pravidel vynucovat. Pokud učitelé se žáky hlavní pravidla neprodiskutují a nedospějí se třídou k dohodě o tom, co je pro obě strany výhodné, berou žáci i učitelé na některých školách pravidla chování jako normu danou „zvenku“, shora“. Na jejím vzniku se nepodíleli, její užitečnost nechápou. Pak na straně žáků nastupuje odpor k pravidlům, snaha je obejít, nedodržovat anebo se proti nim otevřeně postavit. Na straně učitelů zase nastupuje snaha pravidla prosadit, „nachytat“ žáky při činu a potrestat je. Klima školy začíná být určováno tím, co se někdy nazývá „kulturou trestů“ (Hepburn, 1997).

Takový tlak z pozice síly vyvolává nutně žákovský protitlak. Badatelé zkoumající žákovský odpor (např. Olafson, Field, 2003) konstatovali, že se vyskytuje při výuce i mimo ni a nabývá různých podob - počínaje velmi subtilními až po zjevnou revoltu. Přitom skryté morální klima školy ovlivňuje způsob, jakým je žákovský odpor interpretován. Když žák nerespektuje pravidla chování, učitel reaguje specifickým způsobem.

Jen někteří učitelé dokáží žákům připomínat pravidla vhodného chování s humorem:

*Už dost té zábavy! Neslyšeli jste zvonit na přestávku?*

*Janatko a Bendíku: Doufám, že jste se u té láhve rumu, co jsme vám zabavil, navzájem poučovali o biologických účincích alkoholu a jeho derivátů.*

*Že se nestydíš. Právě teď, když se učíme o ochraně ptactva, tlučeš špačky.*

*Když budete kouřit, tak z vás budou mít radost jenom trafikanti, lékaři a hrobník*

*(Mrkosová, Richter, 1992: 15,19, 25, 69).*

Nezřídká se stává, že školy vyžadují dodržování i takových pravidel, která nemají vnitřní logiku a žákům se zdají nesmyslná. Jakmile učitelé ulpívají na formálním dodržování pravidel chování, zaměňují prostředek za účel. Pravidla mají usnadnit fungování školy, zajistit žákům i učitelům klid na práci, nejsou sama o sobě cílem školní docházky. Je chybou, říkají odborníci, když učitelé se soustředí na vyžadování pravidel, nastolení a udržení kontroly nad žáky; ponechávají stranou další důležité úkoly: naslouchat žáků, pomáhat jim, navodit příznivé morální klima (Olafson, Field, 2003).

Změna způsobu učitelského reagování na nevhodné chování žáků může změnit klima vyučovací hodiny a časem i klima školy. Porovnejme tradiční kulturu trestů s konstruktivními alternativami (viz tab.1).

**Tab. 1. Srovnání užití trestů a alternativního přístupu k nevhodnému chování žáků (modifikovaně podle Mayera, 1997)**

Užití trestů	Alternativní postupy
Rychle zastavit nevhodné chování žáků	Pomalou odstraňovat nevhodné chování žáků
Učitel dává žákům okamžitou zápornou zpětnou vazbu	Učitel poskytuje žákům s jistým časovým odstupem určitou pomoc
Učitel vykládá žákům, co nemají dělat	Učitel učí žáky, co mají dělat
U žáků se zhoršuje sebedojetí, klesá počet výroků, jimiž žák pozitivně hodnotí sám sebe	U žáků se zlepšuje sebedojetí, stoupá počet výroků, jimiž žák pozitivně hodnotí sám sebe
U žáků se zhoršují postoje ke škole a školní práci	U žáků se zlepšují postoje ke škole a školní práci
U žáků přibývá komplikací se studiem: neplnění úkolů, pozdní příchody, chození za školu, propadnutí, nedokončení školní docházky	Zlepšuje se zaangażovanost žáků na školní práci, zvyšuje se jejich participace na výuce
Mezi žáky stoupají projevy násilí, objevuje se poškozování školního zařízení, agrese vůči spolužákům	Mezi žáky klesají projevy násilí a poškozování cizích věcí
Žáci jsou nabádáni, aby nereagovali násilnými činy	Žáci se učí všimnout si pozitivních stránek života

Sama existence a obsah písemných pravidel chování tedy determinuje klima školy jen částečně. Velmi mnoho záleží na aktérech samotných, jakým způsobem budou – i sebelepší dokument – interpretovat v běžné životě školy, které hodnoty jsou pro danou školu klíčové, které hodnoty jsou pro jednotlivé skupiny aktérů důležité.

V pasáži věnované osobním hodnotám, jimiž se řídí **jedinec**, jsme se zmínili o tom, že se tyto hodnoty utvářejí v dětství a dospívání. Co víme o morálním vývoji jednotlivce? Má nějaké typické etapy? Proč se někdy jedinec neváže míněním skupiny ani společnosti a chová se nemorálně? Na tyto otázky se snaží odpovědět další oddíl naší studie.

## **Morální vývoj dětí a dospívajících**

Dítě postupně vrůstá do společnosti, v níž žije. Nejprve se seznamuje s pravidly, která platí v jeho vlastní rodině, pak ve společenství dětí, s nimiž se stýká, poté v předškolním zařízení a konečně ve škole. Tam všude panuje určité psychosociální klima, které určité hodnoty schvaluje, k jiným je lhostejné a další odmítá. Dítě se učí hodnotit jednání druhých lidí i jednání svoje, posuzovat, co je dobré a co špatné, co je spravedlivé a co nikoli. Prolíná se tak morální vývoj individua se socializačními tlaky a ty nemusí být vždy jen pozitivní.

Výzkum morálního vývoje dětí zahájil ve 30. letech 20. století švýcarský psycholog J. Piaget. Stal se tak spouzakladatelem výrazného

směru v psychologii obecně a psychologii morálky zvláště – kognitivní psychologie. Reprezentují ho jména J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilliganová aj. Dalším důležitým směrem ve výzkumu psychologie morálky je směr sociálně psychologický reprezentovaný jmény R.L. Selmana, A. Bandury.

**Piagetova teorie morálního vývoje.** J. Piaget je znám především jako vývojový psycholog a badatel v oboru psychologie inteligence. Při svých výzkumech vývojových zvláštností dětí se však zajímal také o jejich morální usuzování, o dětské pojetí „pravidel hry“ a dětské pojetí „spravedlnosti“. Vyšel z pozorování a klinických rozhovorů 100 dětí předškolního a školního věku. Sledoval je jednak v přirozených situacích (např. při hře v kuličky), jednak v situacích uměle navozených (např. při diskutování o příbězích s morálními aspekty).

J. Piaget upozornil, že je třeba rozlišovat dvě úrovně uvažování: a) herní praxi, dětské **hraní hry**, b) dětské **uvědomování si pravidel hry**. Konstatoval, že uvědomování si pravidel se opožděje za herní činností a zřejmě prochází třemi stadii (viz tab.2).

**Tab.2 Piagetova vývojová stadia dětského uvědomování si pravidel hry**

stadium uvědomování si pravidel	dětská činnost	původ pravidel
1. stadium individuálních rituálů	Motorická činnost, individuální hraní si.	Rituály jsou buď vymyšlené dítětem samotným nebo jde o napodobování jiných lidí.
2. stadium – heteronomní chápání pravidel (mezi 4 – 7 lety)	Hraní si vedle jiných dětí anebo počátky společného hraní si s jinými dětmi. Dítě zachází s pravidly velmi volně.	Pravidla podle dítěte existují odedávna. Jejich původcem je nějaká vyšší autorita: otec, Bůh, radní apod. Jde o práva svatá a nedotknutelná.
3. stadium – autonomní chápání pravidel (od 10 let výše)	Hraní si společně s jinými dětmi.	Pravidla nejsou něčím, co přichází zvnějšku jako neměnný zákon. Jsou výsledkem svobodného rozhodnutí lidí, vznikají dohodou. Mohou být tedy dohodou změněna.

Na základě těchto výzkumů dospěl Piaget k názoru, že existují dvě pojetí morálky, které děti postupně zastávají – heteronomní a autonomní. Mezi nimi je zřejmě určité přechodné období – mezistádium, které se vyskytuje přibližně ve věku od 7 do 10 let. Pořadí jednotlivých stupňů není jednosměrné, neměnné, nejde o invariantní sekvenci.

**Heteronomní morálka** se zakládá na morálním tlaku dospělých lidí a vyvolává u dítěte morální realismus, tj. tendenci brát povinnosti a hodnoty stojící v jejich pozadí jako cosi vnějšího, objektivně daného. Jednání, které se shoduje s takto chápanými pravidly, je považováno dítětem za dobré, zatímco jednání porušující pravidla je považováno za špatné. Morálnímu

realismu odpovídá objektivní pojetí odpovědnosti a důležitý není záměr aktéra, nýbrž *skutečný důsledek* jednání.

**Autonomní morálka** vzniká na základě kooperace dětí mezi sebou. Jednostranná úcta k autoritě dospělých je nahrazena vzájemným respektováním dětí. V případě, že vzájemné respektování je tak silné, že v dítěti vyvolá požadavek, aby s druhými jednalo tak, jak by si přálo, aby ony jednaly s ním, pak nastupuje přechod k autonomní morálce. Autonomní pojetí morálky se podle Piageta vyvíjí u dospívajících mezi 11-13 lety především mezi sobě rovnými; přítomnost autorit i „autorit“ spíše brzdí další vývoj.

U dětí se rovněž vyvíjí chápání pojmu **spravedlnost**. Zhruba do 7.–8. roku je pojetí spravedlnosti ovlivňováno dospělými. Spravedlivé je to, co očekávají dospělí. Mezi 8.–9. rokem nastupuje idea rovnosti vůči autoritě. Na sebemenší odchylku reagují děti velmi bouřlivě, považují ji za nespravedlivou. Mezi 11.–12. rokem si začínají uvědomovat, že rovnost je pojem relativní. U dětí se objevuje to, co Piaget výstižně nazývá „cit pro spravedlnost“.

Už ve třicátých letech a potom i později byly Piagetovy názory podrobovány kritice, jak z hlediska teoretických tvrzení, tak na základě empirických šetření. Vyslovovaly se výhrady vůči kvalitativním základům jeho výzkumu, vůči postulovaným vývojovým stadiím i jejich věkové periodizaci. Sám Piaget byl poněkud překvapen širokým ohlasem svých prací, včetně studie nazvané *Morální usuzování u dětí z r.1932*, neboť je chápal spíše jako otevření svébytného tématu, než jako poslední slovo k danému tématu.

S odstupem téměř půl století ověřovali Piagetovy nálezy další badatelé. T. Lickona (1976) konstatoval, že morální usuzování se u dětí vyvíjí v závislosti na věku a zkušenostech, ale také v závislosti na kulturním a sociálním prostředí. Morální usuzování dětí ovšem nemá jen kognitivní základ, ale zřejmě i základ emoční, afektivní. Jiní badatelé (např. Ruffiová) zpochybnili věkovou periodizaci a ukázali, že např. autonomní morálka se může u některých dětí objevit dříve, než Piaget předpokládal. Výzkumy v dané oblasti pokračují nadále, ale přinášejí spíše zpřesnění poznatků, než jejich zásadní zpochybnění.

Zatím jsme se zmiňovali pouze morální vývoj v dětském věku. Jak vidí psychologové vývoj v delším časovém období?

**Kohlbergova teorie morálního vývoje.** Na Piagetovy studie kriticky navázal téměř o 30 let později Američan L. Kohlberg. Výzkum začal u 100 pokusných osob ve věku 10-16 let. Osoby řešily hypotetické situace, které přinášely morální dilema. Později rozšířil své výzkumy i na další věkové kategorie.

Zjistil, že morální usuzování se vyvíjí; celý vývoj zřejmě prochází třemi rovinami: prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi těmito rovinami nespočívají ani tak v rostoucím uvědomění si morálních norem (nejsou tedy kvantitativní povahy), ale v odlišném **způsobu uvážování** o morálních problémech (jsou tedy kvalitativní povahy). Tyto tři roviny lze dále jemněji členit, takže dospěl k 6 vývojovým stupňům.

Kohlberg se domnívá, že lidé procházejí jednotlivými stupni zákonitě, v postulovaném pořadí a jednosměrně. Nemohou žádný vývojový stupeň vynechat, „přeskočit“. Vývoj ovšem může probíhat nestejně, jedinec nemusí všemi stupni projít stejně rychle; na některém stupni se může vývoj zpomalit nebo i zastavit. Jedinec se však nemůže vrátit na nižší vývojový stupeň.

Zmiňovaný trend si můžeme představit jako složité „schodiště“ morálního vývoje, po němž jedinec stoupá vzhůru. Ne všichni lidé ovšem dojdou k šestému stupni. Longitudinální výzkumy ukazují, že obvykle končí na 3. až 5,5. stupni. Kohlberg se před časem pokusil svou teorii upravit. Odborníci se přou o to, zda nová podoba představuje podstatné zlepšení Kohlbergovy stupňovité teorie anebo je ústupkem kritikům a snaze vyrovnat se s novými empirickými nálezy, které naznačují, že může docházet i regresi morálního usuzování, což jeho teorie nepřipouští.

**Rozdíl mezi mužskou a ženskou morálkou – pohled C. Gilliganové.** Kohlbergova spolupracovnice Gilliganová si povšimla, že Kohlbergovy výzkumy byly založeny především na výpovědích chlapců a mužů. Vadilo jí, že podle této teorie je morální usuzování žen obvykle zařazováno do 3. stupně, zatímco morální usuzování mužů do 4. stupně.

Gilliganová navrhla nový pohled na vývoj morálního usuzování. Tvrdí, že existuje dvojí morálka, odpovídající rozdílnému pohlaví, rozdílným sociálním rolím a rozdílnému pohledu na svět, druhé lidi i sebe sama. Těžištěm u žen je **morálka péče** o druhé lidi, těžištěm u mužů je **morálka spravedlnosti**. Své názory shrnula Gilliganová v knize příznačně nazvané *Jiným hlasem* (1. vydání, 1982). Publikace se setkala s vřelým přijetím jak u zastánců feministického hnutí, tak u kritiků Kohlbergovy teorie. Český překlad vyšel se značným zpožděním (Gilliganová, 2001).

Přínosem Gilliganové bylo akcentování ženského pohledu na morálku, zavedení pojmu *péče o druhé* do morálních úvah, akcent na vztah jedince k druhým lidem, zdůraznění odpovědnosti jedince, empatie a ohledu na sociální prostředí. Svým vystoupením motivovala řadu badatelů, aby ověřili či vyvrátili její tvrzení. Vystoupilo mnoho kritiků, kteří jí vytýkali metodologické chyby. Další výzkumy nepotvrdily jednoznačně pohlavní rozdíly v morálním usuzování mezi muži a ženami, avšak nová hlediska, které Gilliganová do výzkumů morálky vnesla, pozitivně ovlivnila další bádání.

**Selmanův sociálně psychologický pohled.** Předchozí výklad chápal morální vývoj jedince převážně jako *individuální* záležitost, v níž dominují dva procesy: zrání a učení. Reálný život ukazuje, že morální vývoj nelze oddělit od vlivu druhých lidí, ať jsou jimi rodiče, sourozenci, kamarádi; dále nejbližší komunita, v níž jedinec žije (příbuzní, sousedé, známí). Nezanedbatelná je i škola a celá společnost s hodnotami, která vyznává a prosazuje.

Proto je třeba brát v úvahu též různé sociální role, které, jedinec ve společnosti zastává, jedincovu schopnost pochopit hlediska a názory jiných lidí i dovednost nahlížet na sebe sama očima druhých lidí.

Selmanův pohled zdůrazňuje stupňovitost vývoje sociální perspektivy viz tab. 3). Začíná u egoistické a nediferencované perspektivy, pokračuje subjektivní a diferencovanou perspektivou; dosahuje sebereflektující a reciproční perspektivy, dospívá k vzájemné perspektivě a končí společenskou a hlubší perspektivou. Podle Selmana je tento vývoj nutným, nikoli však postačujícím předpokladem odpovídajícího morálního vývoje. Jinak řečeno: Selmanova stupňovitá teorie nenahrazuje Kohlbergovu stupňovitou teorii, nýbrž ji doplňuje o sociální dimenzi.

**Tab. 3. Vývojový pohled na dětské perspektivy vidění problémů a sociální vztahy s vrstevníky (modifikovaně podle Selman, 1980 a Hart et al., 1997, s. 63)**

Dětská perspektiva vidění problému	Přátelský vztah dítěte k jinému dítěti	Vztah dítěte ke skupině vrstevníků
<b>Úroveň 0</b> (přibližně 3. až 7. rok)	<b>Stádium 0</b>	
Egocentrická nebo nediferencující perspektiva. Dítě neodlišuje pohled jiných lidí od vlastního pohledu na věc.	Interakce bývá určována momentální fyzickou blízkostí.	Důraz na fyzickou blízkost a zjevné společné aktivity (např. společná hra).
<b>Úroveň 1</b> (přibližně 4. až 9. rok)	<b>Stádium 1</b>	
Subjektivní nebo rozlišující perspektiva. Dítě už rozpoznává a uvědomuje si rozdíly v pohledech na věc.	Jednosměrná pomoc, např. dítě pomáhá někomu, kdo s ním hraje jeho oblíbenou hru.	Série jednostranných vztahů. O skupinových aktivitách se uvažuje z hlediska výsledků, které jsou přínosné pro dítě samotné nebo udělají radost ostatním. Reciprocita aktivit se týká hlavně fyzických aktivit.



<b>Úroveň 2</b> (přibližně 6. až 12. rok)	<b>Stádium 2</b>	
Sebereflekující nebo reciproční perspektiva. Dítě si uvědomuje, že jiní lidé mohou pohlížet na jeho myšlenky a pocity odlišně.	Spolupráce v období, kdy nejsou problémy. Spolupráce při zvládání konfliktů nebo sporů. Vzájemné vztahy mohou být ohroženy ve chvílích, kdy dojde mezi přáteli ke sporu.	Oboustranné (reciproční) partnerství, společenství. Vytváření dvojic dětí. Reciproční pocity sympatií přerůstají v řetězení jedné dvojice s další.
<b>Úroveň 3</b> (přibližně 9. až 15. rok)	<b>Stádium 3</b>	
Perspektiva třetí osoby nebo společná perspektiva. Dítě je schopno porozumět neutrálnímu, nezaujatému pohledu na věc.	Sdílení hodnot založené na důvěrném přátelství a společných názorech. Pro toto stádium jsou typické dvě charakteristiky – snaha mít kamaráda jen pro sebe a žárlivost na všechno, co ho odvádí jinam.	Pojem „naší“ skupiny, společenství, party se začíná zřetelně odlišovat od individuálních, osobních vztahů mezi dětmi. Skupina je soudržná svými zájmy a postoji a přesvědčeními. Očekávání jednoty a jednomyslnosti potlačuje rozdíly v názorech členů skupiny.
<b>Úroveň 4</b> (přibližně od 12 let do dospělosti)	<b>Stádium 4</b>	
Širší společenská nebo hlubší perspektiva. Perspektiva beroucí v úvahu legálnost a morálnost jednání. Dospívající je schopen podívat se na věc z hlediska toho, co je dobré pro společnost.	Samostatnost v přátelském vztahu a současně vzájemná závislost. Vztahy, které jsou flexibilní a proměňují se v čase.	Dospívající rozpoznávají vzájemnou propojenost skupinových procesů a individuálních rozdílů. Pluralistická komunita jde za společnými cíli, přičemž nespouští ze zřetele různost.

**Bandurova sociálně psychologická teorie morální vyvázanosti.** Podle sociálně-kognitivního psychologa A. Bandury je veškeré chování jedince (včetně morálního chování) naučitelné. Neexistuje tedy žádná obecná dispozice pro morální chování či “dobrý” charakter. Dítě může mít jen takovou morální odpovědnost, jakou se naučilo. Navíc tuto morální odpovědnost může mít jen za okolností podobných těm, ve kterých byl prováděn počáteční výcvik.

Bandura vytvořil koncepci **morální vyvázanosti**. Pro nás je důležitá tím, že se zajímá o případy, kdy jedinec *nejedná morálně*. Tato teorie vysvětluje proces snižování významu morálních principů na individuální úrovni jak v oblasti myšlenkových operací, tak následného jednání. Zdůrazňuje jedince plnou odpovědnost za své nemorální chování.

Chování je podle Bandury regulováno dvěma hlavními zdroji sankcí: a) sociální sankce (nemorální chování je cenzurováno společností, jejími normami, očekáváním druhých lidí); b) zvnitřněnými autosankcemi (morální chování je zdrojem satisfakce, sebeúcty, sebepotvrzení).

Autoregulační mechanismus se podle Bandury rozvíjí a mobilizuje spolu se situačními faktory. Autoregulační mechanismus se uplatňuje ve třech hlavních funkcích:

1. Automonitorování
2. Vyhodnocování správnosti jedincova chování porovnáváním s morálními standardy a okolnostmi prostředí
3. Afektivní reagování na sebe sama (cílem je dosažení sebeuspokojení a sebeúcty).

Podstatou "morální vyvážanosti" je selhání či vypojení těchto autoregulačních či autorestajících mechanismů. Morální vyvážanosti lze docílit různými mechanismy. Tyto mechanismy jsou ve značné míře používány jako prostředky *legitimizace násilí*. Setkáváme se nimi i v každodenním životě, kdy je zcela slušní lidé použijí k dosažení svých cílů, poškodí při tom práva jiných a sami zůstávají "morálně čisti".

Bandura rozlišuje čtyři základní typy mechanismů morální vyvážanosti:

1. Morální ospravedlňování (může mít podobu eufemistického označování, paliativního srovnávání vlastního přestupkového chování s flagrantní nespravedlností či až nelidskostí někoho jiného).
2. Zatemňování kauzálního působení – může se projevovat přesunováním či rozptýlením odpovědnosti za společnou činnost.
3. Zakrývání zraňujících důsledků (důsledky se minimalizují, ignorují či zkreslují).
4. Snižování, dehumanizace a blamování samotných obětí nemorálního chování, čímž se příslušné jednání omlouvá a ospravedlňuje.

Bandura tyto mechanismy chápe jako "kognitivní či sociální" machinace, které maskují egoistické motivy, Morální vyvážanost tedy znamená vědomé obelstění svědomí, potlačení morální autoregulace. Téměř každý člověk je v různé míře používá v každodenním životě. Dlouhodobý trénink v morálním "vyvážování se" může vést až k rozsáhlému zneužívání výše uvedených mechanismů.

**Dílčí shrnutí.** Psychologie předkládá relativně propracovaný pohled na morální vývoj běžného jedince. Tři hlavní autoři (Piaget, Selman, Kohlberg) předložili originální pohledy na morální vývoj jedince. Jejich pohledy nejsou zaměnitelné, nejsou ani kontradiktorické. Vzájemný vztah uvedených tří teorií přibližuje vtipnou metaforou Heibrink (1997, s.105-106). Říká: morální vývoj člověka probíhá zřejmě stupňovitě, můžeme si ho tedy představit jako svérázní schodiště. Toto schodiště se skládá ze tří různých materiálů: 1. z kamenného základu, který představuje logickou

základnu morálního usuzování, 2. z mramorového obkladu, který představuje sociální perspektivu, 3. z koberce, který představuje morální stupně. Kamenný základ objevil Piaget, mramorový obklad objevil Selman a kobercové stupně Kohlberg.

Zejména poslední dva pohledy na morální vývoj (Selman, Bandura) jsou pro školy a učitele důležité. Pomáhají jim pochopit, proč se někteří žáci chovají specifickým způsobem a čím si své chování zdůvodňují.

## ŠKOLA A MORÁLNÍ VÝVOJ

Morální vývoj jedince, ať už jde o dítě, dospívajícího nebo dospělého jedince, neprobíhá ve vzduchoprázdnu. Velmi důležitým prostředím, které může vývoj ovlivnit, je kromě rodiny především škola. Škola jako **místo socializace** se stává předmětem zájmu předních psychologů. Nedávno J. Bruner (2001: 66-70) upozornil, že se škola musí vyrovnávat s nejméně se třemi závažnými rozpory:

1. rozvíjet jedince, jeho potenciality, vybavit ho dovednostmi potřebnými pro kvalitní život *versus* reprodukovat stávající kulturu, ekonomiku a dále tyto oblasti rozvíjet
2. jedincovo učení je především intrapsychická záležitost (jedincova vlastní aktivita, vlastní motivace) a rozvíjet ho lze spíše nepřímou *versus* jedincovo učení se odehrává v sociálním prostředí, je situováno ve specifických sociokulturních podmínkách
3. jedincovo učení, přemýšlení, konstruování smyslu určitých událostí, je individuální; člověk má svůj vlastní pohled na věc, své důvody, proč věci vnímá a hodnotí určitým způsobem, má svou vlastní pravdu *versus* učení je nadindividuální záležitost, existují vyšší pravdy, obecnější poznatky, univerzální hodnoty.

Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že škola zápasí se třemi problémy: zajistit individuální realizaci žáků a současně sloužit kultuře; zaměřovat se na rozvoj talentů a současně rozvíjet prostředky, nástroje učení a vyučování; brát v úvahu partikularismus a současně nezapomínat na univerzalismus. Uvedené rozpory se projevují jak v činnosti jednotlivých učitelů, tak v koncepci činnosti celé školy. Podle toho, který pól zmíněných tří dichotomií daná škola akcentuje, podle toho vzniká **specifické psychosociální klima** pro práci učitelů a žáků.

## HISTORICKÉ OHLÉDNUTÍ

**Škola v totalitních systémech.** Mluvíme o škole obecně, ale nezdůrazňujeme, že škola jako instituce se proměňuje v čase. Proměňuje se v rámci jedné země, tak jak se vyvíjí lidské společenství, které v této zemi žije a jak se vyvíjí společenské a politické zřízení, které v dané zemi

panuje. Škola se proměňuje jako instituce také v mezinárodním měřítku, tak jak se objevují, prosazují a zanikají nové pedagogické ideje, široké reformní proudy typu „hnutí za novou výchovu“.

Škola jako instituce se výrazně proměňuje ve chvílích, kdy se v určité zemi dostane k moci totalitní systém. Ten si přizpůsobí školu „k obrazu svému“ a snaží se zajistit, aby škola jako instituce pomáhala udržet jeho existenci, aby jejím prostřednictvím mohl přímo působit na mladou generaci a nepřímo působit na rodiče dětí.

Projevuje se to nejen proměnou kurikula, tj. jinou interpretací dějin, jiným pohledem na lidi v okolních zemích, zavedením branné výchovy atd., ale především změnou cílů výchovy (ideová výchova, výchova k bdělosti, výchova k nesmiřitelnosti k vnějším i vnitřním nepřítelům). Proměňuje se celé klima školy: do vedení se dostávají nikoli lidé odborně a manažersky zdatní, nýbrž „politicky spolehliví“, „oddaní nové myšlence“, „rozhodní“, „prosazující politiku strany“.

Z učitelského sboru jsou odstraňováni lidé „nespolehliví“, lidé mající připomínky k prosazované linii, lidé mající svůj názor na věci a dávající najevo svůj názor i před žáky. – tedy lidé „kazící naši mládež“. Připomeňme, že z téhož zločinu byl před staletími obviněn Sókrates.

Ti, co ve sboru zůstávají, jsou průběžně kontrolováni, zda dodržují předepsané pokyny, zda vyučují tak, jak se žádá, zda inovují výuku podle doporučených postupů, zda naopak „nevnášejí“ do hodin nežádoucí inovace „cizí našemu zřízení“, zda nepoužívají „odsouzené“ metody.

Klima ve škole se mění rovněž v tom, že žáci nemohou říkat otevřeně své názory, zaujímat ku učivu i dění kolem sebe kritická stanoviska, neboť jsou hlídáni jednak učiteli, jednak „ideově vyspělými“ spolužáky. Povinností je takové případy hlásit, aby z nich mohly být vyvozeny exemplární důsledky.

**Antipedagogika a její varianty.** Přibližně od sedmdesátých let minulého století se v západní Evropě objevovaly radikální reakce na zkušenosti s totalitními systémy školství, ale též na špatnou rodinnou výchovu. Objevil se široký proud souhrnně označovaný jako antipedagogika. Podle Singuleho (1992) bylo jeho podstatou odmítání výchovy organizované státem i výchovy jako cílevědomé činnosti v mimoškolních podmínkách. Tvrdilo se, že podstatou dosud provozované výchovy je snaha dospělých osob ovládat děti, rafinovaně s nimi manipulovat; podle některých autorů lze dokonce mluvit o terorizování dětí dospělými. Výchova prý děti oklamává, deformuje jejich přirozenost, mrzačí je v jejich lidské dimenzi.

Argumenty pro svá tvrzení hledali autoři v historii i v současnosti. Byla pranýřována výchovná tradice odvíjející se od osvícenectví. Tam prý jsou kořeny snah držet dítě v poslušnosti, lámat dětskou vůli, likvidovat přirozenou zvědavost. Představitelkou tohoto pohledu – někdy označovaného jako *černá pedagogika* – byla K. Rutschiová. Nedostatky se nehledaly jen v minulosti, ale také v současnosti a navrhovala se radikální řešení. Např. von Snoebek doporučoval nahradit výchovu dítěte podporou dítěte a tím odstranit monopol učitelů a vychovatelů. Děti by prý měly samy a v každém věku rozhodovat o svých záležitostech. Dospělý by sice měl být s dětmi, upozorňovat je na zajímavosti, přibližovat jim následky jejich jednání, ale konečná odpovědnost by měla patřit jenom dětem. Z toho pohledu se sama škola stává spornou záležitostí.

Není tedy divu, že se objevil další proud. Pokud jde o obecný postoj k výchově a vzdělávání je méně radikální, ale pokud jde o existenci školy, tvrdí, že škola jako hlavní a povinný zdroj výchovy a vzdělávání by měla být zrušena. Ve specializovaných pracích se tento proud označuje jako hnutí za antiautoritativní výchovu (Singule, 1992). Jeho výrazným představitelem je I. Illich.

**Snahy odstranit školu jako rizikový faktor pro rozvoj dětí.** Začátkem 70. let vystoupil sociolog a pedagog I. Illich s tezí, že škola jako instituce se nejen přežila, ale svou další existencí ohrožuje svobodný rozvoj jednotlivce a svobodné fungování společnosti. Doporučoval vznik celého spektra jiných zařízení, která umožní lidské učení „v odškolněné atmosféře“ (Illich, 2001:10).

Illichovy hlavní námitky proti škole jako instituci osobující si monopol na vzdělávání, proti povinné školní docházce, proti praktikám, které se v ní provozují a vyvolávají specifické klima pro všechny zúčastněné, by se daly shrnout do těchto bodů (Illich, 2001: 15-50):

- škola nutí žáky, aby zaměňovali průběh a podstatu; vštěpuje jim, aby se spokojili s účastí na vyučování místo s učením, s postupem do stále vyšších typů škol místo skutečného vzdělávání, s vysvědčením místo znalostí a dovedností, s akceptováním služeb místo hodnot
- škola neotevívá šance slabším, nestírá rozdíly, ale vede k polarizaci společnosti, institucionalizování hodnot a psychické impotenci lidí; uvnitř národa vytváří „kasty“ podle dosaženého stupně vzdělání; toto úsilí nabývá mezinárodních rozměrů a státy jsou tříděny podle délky povinné školní docházky
- škola již svou existencí a povinností ji navštěvovat připravuje lidi o iniciativu, tlumí ochotu vzít vzdělávání do vlastních rukou; má „antivzdělávací vliv“
- školní výuka nerozvíjí ani učení, ani nepodporuje spravedlnost; výuka ve škole je symbiózou společenské kontroly a určování sociálních rolí pro budoucnost; jedinec má možnost volby určité sociální role či kategorie práce především podle

toho jak dlouho se vzdělával a jaký typ školy absolvoval, nikoli na podle svých schopností a dovedností

- moderní pojetí dětství je pro rodiče i děti rizikem; pro mnohé děti představuje dětství specifickou zátěž; jsou nuceni hrát roli dítěte, přičemž jejich sebevědomí bojuje s rolemi, které jim společnost vnucuje a tento souboj je nehumánní; nebude-li existovat povinná vzdělávací instituce, budou děti osvobozeny od jejího destruktivního vlivu, zejména od výcviku pro konzumní způsob života
- škola vzdaluje dítě každodennímu světu a vrhá ho do prostředí, které je mnohem primitivnější, magičtější a vážnější; vytváří enklávu, v níž neplatí pravidla obvyklé životní reality; škola vězní dítě ve svém posvátném teritoriu, je jakýmsi mateřským lůnem, ze kterého je na konci roku nebo na konci školní docházky vypuzeno do života
- děti jsou brány *per definitionem* jako žáci a potřebují tedy učitele a školní vyučování; pokud se však vůbec ve školách něčemu naučí, pak se to naučí od svých vrstevníků, zatímco učitelé jsou v tom spíše na překážku; většina učení bývá výsledkem ničím neomezované interakce, která probíhá ve smysluplných podmínkách; lidé se učí nejlépe, když jsou prostě „u toho“
- učitel vytváří ve škole specifické klima, neboť zastává tři sociální role: učitel-strážce provádí žáky rituálním labyrintem, střeží dodržování pravidel a asistuje v uvádění žáků do života; učitel-moralista nahrazuje Boha, rodiče či stát, neboť žákům vštepuje, co je správné, co není správné a to nejen ve škole, ale také ve společnosti; učitel-terapeut se cítí oprávněn vstupovat do vnitřního světa žáků, pomáhat jim při jejich rozvoji, což obvykle znamená, že přemlouvá žáky, aby se podřídili jeho představám o tom, co je správné a co nikoli
- škola vštepuje žákům myšlenku, že všechno lze měřit, včetně hodnot, osobního růstu i člověka samotného; jedinci jsou vedeni k tomu, aby se porovnávali s jinými lidmi nebo s učebním plánem; výsledkem je, že rezignují na neměřitelné zkušenosti a zážitky, začnou sami sebe posuzovat pomocí měřítek druhých lidí, přestávají být sami sebou.

Z toho, co bylo právě uvedeno, je zřejmé, že rozpory, o nichž uvažuje Bruner, viděl Illich jako v zásadě neřešitelné. Buď chceme pomoci dítěti, žákovi (a pak musíme zlikvidovat institucionální výchovu a vzdělávání) anebo zachováme školu (a pak musíme strpět, že mrzačí jedince, generace, celé národy). Snahy o proměnu školy jsou podle Illicha jen drobnými úpravami, které problém neřeší: nová pojetí vyučování, včetně svůdných stylů výuky v liberálních školách, nových modelů kurikula (se spoluúčastí žáků, s problémovým vyučováním, týmovým vyučováním atd.) jsou pouze zbožím, které má zaručovat odbyt u zákazníků. Základní postoj je prý společný všem: úsudek jedné osoby má rozhodnout o tom, co a kdy se musí naučit osoba jiná (Illich, 2001: 42-43).

Těmito úvahami končí historické bilancování vybraných faktorů, které mohou negativně působit na žáky ve škole. Jaká je situace v českých školách?

## PROMĚNY SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLY

V České republice probíhá od r. 1990 diskuse o proměně školství a školy. Kromě právních a ekonomických změn (změna způsobu řízení škol, změna způsobu financování škol, možnost zakládat nestátní školy atd.), se neméně intenzivně diskutuje o **vnitřní proměně** škol. V posledních 15 letech bylo publikováno a prakticky ověřováno několik projektů usilujících o proměnu školy (Obecná škola, Občanská škola, atd.).

Kromě toho vznikl oficiální dokument o žádoucích proměnách české školy. Jde o dokument, jehož vypracování zadalo MŠMT ČR skupině odborníků a jehož výslednou podobu nakonec schválila vláda ČR. Dokument je širší veřejnosti znám pod stručným označením Bílá kniha. Jeden z klíčových úkolů zní:

„*Proměna tradiční školy*, jejímž hlavním úkolem se stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen *změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky*, ale také i **změnu klimatu a prostředí školy** [tučný typ písma byl doplněn námi; v originále je psán běžnou kurzívou - J.M.], které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. Logicky to vede i k rozšíření funkce školy i pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání i pro další uživatele.“ (Národní program, 2001: 18).

## VYBRANÉ VLIVY A JEJICH DOPADY

České školství se pozvolna proměňuje. Mění se i sociální a právní prostředí, v němž české školy fungují, mění se i žáci a učitelé.

Z poslední doby můžeme uvést např. legislativní změny, které mj. uzákonily rámcové vzdělávací programy, čím utlumily centralizované rozhodování o cílech, obsahu a metodách vzdělávání žáků. Tím se otevřela cesta k větší autonomii škol, k tvorbě školních vzdělávacích programů a učitelé dostali větší prostor pro svou práci. Tato rozhodnutí současně přenesla větší odpovědnost na vedení škol.

Proměňuje se chování žáků; školy musí ve větší míře než dříve řešit problémy s nekázní žáků, s projevy šikany, agresivity a násilí mezi dětmi. Není tedy divu, že v zemích, kde tyto jevy nabyly nebezpečného rozsahu, se ověřují různá preventivní opatření. Současně se školy snaží své žáky vychovávat, nejen vzdělávat.

Např. projekt označovaný jako *Caring Communities* si klade za cíl pomoci žákům, aby ve škole zažívali pocit psychologického bezpečí, zodpovědných vztahů

s ostatními, měli praktickou možnost cvičit se v etickém rozhodování a v samostatnosti (Baker et al., 1997).

Které jevy výrazně ovlivňují sociální klima našich škol? Z mnoha možností jsme pro další výklad vybrali dva příklady. Dobře ilustrují, jak určité opatření ovlivňuje morální klima našich škol. Prvním je vnější diferenciaci žáků a druhým je integrování znevýhodněných žáků do běžných škol.

**Vnější diferenciaci žáků.** Po roce 1989 se v našem školství objevil fenomén, který v totalitním období neexistoval: výrazná vnější diferenciaci žáků a současně **selekce žáků** v raném věku. Objevila se víceletá gymnázia, kam přecházejí studijně schopnější žáci během období, kdy většina žakovské populace navštěvuje základní školu. Podle toho, zda se jedná o osmiletá gymnázia nebo o gymnázia šestiletá, nastává odlišný „lepší“ žáků buď po skončení prvního stupně ZŠ anebo během docházky na 2. stupeň ZŠ.

E. Walterová (1998) upozornila, že nejde ani o zanedbatelné počty žáků, ani o zanedbatelný trend. Zatímco v r.1995 přešlo v České republice do víceletých gymnázií 15 000 žáků, v r.1997 podle statistické ročenky už studovalo na 8 letých gymnáziích 42 000 žáků na 7 letých gymnáziích 28 000 žáků a 6 letých gymnáziích 13 000 žáků.

Podle údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání se zvýšil počet víceletých gymnázií v ČR z 285 v r.1992 na 343 v r. 2002. Současně stoupá počet žáků na těchto gymnáziích. Zatímco v r. 1992 dominovala gymnázia s celkovým počtem do 100 žáků, v r. 2002 převládala gymnázia s celkovým počtem nad 200 žáků (a z nich ještě polovinu tvoří gymnázia nad 400 žáků). Přitom zahraniční odborníci varují před negativními důsledky rané selekce a argumentují jednak nerovností přístupu ke vzdělání, jednak zásahem do vyváženosti školského systému (OECD, 1996).

Po odchodu „lepší“ žáků do víceletých gymnázií vznikají na školách, kterých se to týká, specifické jevy. Dotýkají jak tříd „přebraných“, tak tříd nově vzniklých, „elitních“.

V „přebraných“ třídách se mění složení žáků a tím i sociální klima třídy. V řadě případů odcházejí žáci, kteří plnili roli vzoru, měřítko požadovaného výkonu a chování jak pro učitele, tak pro spolužáky. Ve třídě zůstávají žáci prospěchově průměrní a prospěchově slabší, relativně se zvyšuje počet žáků, s nimiž bývají problémy vzdělávací i výchovné. V „přebraných“ třídách se snižuje aktivita, samostatnost, zvědavost, tvořivost žáků, ale i soutěživost, často i spolupráce. Tím se zvyšuje námaha učitele, aby dosáhl u svěřených žáků přijatelných výsledků. Pokud odejde z jedné třídy na víceletá gymnázia větší počet žáků, je nutné složení „přebraných“ tříd přeskupit, sloučit žáky do nových tříd. Tím se narušují



přirozeně vzniklé sociální vztahy mezi žáky, mění se klima pro učení a vyučování.

Mění se také pohled učitelů na tyto třídy: učitelé vědí, že jde o „zbytkové“ třídy a podle toho se mění jejich požadavky, postoje, očekávání, připisování příčin úspěšnosti či neúspěšnosti. Vyučovací metody, které jim zajišťovaly přijatelné výchovně-vzdělávací výsledky ve „standardních“ třídách, nejednou selhávají. A tak učitelé po prvních komplikacích, místo aby hledali cesty, jak jinak pracovat se „zbylymi“ žáky, často rezignují anebo se obracejí proti „přebraným“ třídám.

Hledání příčin neúspěchu obvykle probíhá podle osvědčeného mechanismu: pokud jsou moji žáci úspěšní, je to převážně moje zásluha, pokud jsou moji žáci neúspěšní, mohou si za to převážně sami (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Já jsem dostal „špatný materiál“, s ním by si těžko někdo poradil. Mění se rovněž učitelovy postoje vůči jednotlivým žákům a celým třídám, z emocionálního pohledu začíná u učitelů převládat negativnější naladění. Snižuje se také učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům a celým třídám. Vzniká reálné nebezpečí efektu „sebesplňující předpovědi“, kdy učitel očekává špatné výsledky a jedná s „přebranými“ třídami tak, aby se negativní předpověď naplnila, aby na jeho pesimistická slova došlo.

Situace žáků v „přebraných“ třídách není snadná. Zůstali ve třídě, do které řadu let chodili, měli v ní kamarády; nerozlišovali tolik, zda jsou to (z pohledu učitelů) kamarádi „lepší“ či horší“, posuzovali spolužáky podle svých měřítek. Měli ve třídě vždy někoho, na koho se mohli obrátit, když něčemu nerozuměli, měli i někoho, na koho mohli být vůči ostatním třídám pyšní. Najednou se někteří spolužáci dostali do kategorie „elity“ a buď z vlastního rozhodnutí (častěji však z rozhodnutí rodičů) odešli na „výběrovou“ školu.

Zbylí žáci poprvé výrazněji zažívají pocit „nálepkování“ dětí, navíc úředně potvrzený. Odchodem spolužáků se náhle ocitají v kategorii „podřadnějších“ a část učitelů jim to začíná dávat najevo. Způsob, jakým se dosud učili a chovali, se dostává do nových souvislostí a začíná být apriorně označován jako nedostačující, neperspektivní. „Zbylí“ žáci se dostávají do zátěžových situací, v nichž postrádají účinnou sociální oporu jak u spolužáků (nebývají na tom o mnoho lépe), tak u učitelů (u nichž se změnila výše zmíněná postoje, očekávání, výchovně-vzdělávací výsledky).

Není tedy divu, že po určitých marných pokusech vymanit se z této situace volí různá, vesměs neadekvátní řešení: stažení se do sebe, rezignaci na dosažení změny, bagatelizování neúspěchů, provokování učitelů, šikanování mladších či slabších spolužáků, mimoškolní orientaci (na sport, ale též na život v partě) atd. Tyto neadekvátní postupy jen utvrzují učitele (a zčásti i rodiče) v tom, že daný žák nemá v sobě potenciality pro učení,

nedokáže se vhodně chovat, nemá perspektivu a je zbytečné vyvíjet úsilí, aby se mu pomohlo. Tím se bludný kruh uzavírá a ve svých důsledcích postihuje žáka, jeho rodiče, učitele, ale i celou společnost. Rozetnout ho, je úkolem profesionálů - učitelů, školních a poradenských psychologů i těch, kdo zajišťují pregraduální přípravu učitelů a další vzdělávání učitelů v činné službě; v neposlední řadě též úkolem těch, kdo koncipují vzdělávací politiku našeho státu.

Pro úplnost dodejme, že ani situace žáků, kteří přešli na vývěrové střední školy není jednoduchá. Dosud byli zvyklí, že ve svých třídách na základní školách patřili mezi nejlepší. Učitelé s nimi uměli jednat, chválili je, povzbuzovali je. Tito žáci zažívali i uznání ze strany spolužáků, třída k nim byla (s výjimkou „šprtů“, „šplhounů“, „protěžovaných dětí“) obvykle vstřícná, platili mezi spolužáky za autoritu. Rodiče byli u nich zvyklí na vynikající známky. Přechodem na víceletá gymnázia se postavení i zážitky těchto žáků mění. Najednou zjišťují, že obdobně dobrých žáků je mnoho, že jsou i žáci lepší, než oni sami. Ztrácejí své výsadní postavení ve třídě, spolužáci je vnímají spíše jako konkurenty, než kamarády. Zejména zpočátku převládá v nové třídě soutěživost nad spoluprací. Nárůstem požadavků ze strany výběrové školy se nejednou se ocitají v roli průměrných žáků, poprvé výrazněji zažívají i pocity neúspěchu, selhání. Pro ně i pro jejich rodiče však není přijatelný návrat na původní školu.

Středoškolští učitelé (zejména ti, kteří léta vyučovali na čtyřletých gymnáziích a či jiných středních školách) si někdy nevědí rady s mladšími ročníky. Vyučovací a výchovné metody, které se jim osvědčovaly u studentů patnáctiletých a starších nefungují příliš úspěšně u primánů. Rodiče žáků víceletých gymnázií zažívají momenty, kdy pochybují, zda jejich rozhodnutí o budoucnosti dítěte bylo nejlepší, neboť se ukazuje, že přechod do náročnějších škol není pro mnohé bývalé „jedničkáře“ vůbec snadný.

„Nálepkování“ zažívají i školy. Některé základní školy pravidelným odcházením lepších žáků dostávají v očích veřejnosti označení „horších“ škol, v nichž by byli schopnější žáci diskriminováni. Naopak víceletá gymnázia jsou podle veřejnosti elitními institucemi. Obé má zpětný dopad na sebehodnocení učitelů, kteří na těchto školách působí, na jejich motivaci nejen vzdělávat, ale také vychovávat, na klima v učitelském sboru.

**Integrovaní znevýhodněných žáků do běžných škol.** Po roce 1989 se změnil přístup resortu školství ke znevýhodněným dětem (ať už je důvodem zdravotní, sociální či etnické znevýhodnění). Upouští se od zdůrazňování jejich neschopnosti k tomu či onomu a spíše se hledají jejich klady a rozvojové potenciality. Tím se ztrácí část důvodů pro segregované vzdělávání a postupně se prosazuje (pro děti i jejich rodiče) nabídka alternativních vzdělávacích programů a alternativních forem vzdělávání.

Předpokládá se, že tradiční *zvláštní* školy se promění na základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. pro žáky s těžkými specifickými poruchami učení, žáky s mentálním postižením apod. Je snaha odbourat stigmatizační pověst těchto škol a otevřít tak jejich absolventům širší prostor pro výběr povolání.

Integrace znevýhodněných žáků do běžných škol není a do budoucna jistě nebude masovou záležitostí. Je však trendem, který je znám z vyspělých zemí a přináší (pokud jsou splněny potřebné podmínky) užitek všem zúčastněným.

Které podmínky musely být splněny, aby se integrace (či příp. inkluze) znevýhodněných dětí zdařila? Především bylo nutné, aby běžná škola (tedy vedení, učitelé i žáci) byla připravena přijmout mezi sebe jedince, kteří se vymykají obecně zažitým normám učení a chování. Přijmout je nikoli jako exotickou zvláštnost, nýbrž jako rovnocenného partnera. Vyžadovalo to u hlavních aktérů změnu jejich postojů, očekávání a navyklých způsobů reagování.

Dále bylo třeba usnadnit znevýhodněným jedincům fyzický přístup do školy a bezbariérový pohyb po škole (architektonická úprava školní budovy, tříd, toalet, vybavení žáků speciálními kompenzačními pomůckami apod.).

Podstatnější však byly změny v obsahu výuky, v používaných organizačních formách a vyučovacích metodách. Postupy musely respektovat individualitu znevýhodněného žáka a jeho specifické potřeby, bylo třeba individualizovat vyučování. Předměty, které mohl znevýhodněný jedinec dobře zvládnout (např. výchovy, praktické vyučování), absolvoval s celou třídou. Ostatní předměty buď v malé skupině spolužáků anebo individuálně s pomocí školního speciálního pedagoga.

Přibližně sto českých škol si už ověřilo, že integrace je prospěšná pro znevýhodněné žáky a jejich rodiny, pro učitele i speciální pedagogy a v neposlední řadě pro spolužáky integrovaného jedince. Spolužáci se učí přirozeným způsobem vnímat, prožívat a hodnotit jinakost druhých lidí, učí se chápat jejich problémy a pomáhat jim. To vše mívá příznivý dopad na celkové klima školy.

## ZÁVĚRY

Předložená studie se věnovala vybraných etickým, morálním a sociálním aspektům školního klimatu.

Nejprve zmapovala základní etické kategorie a základní vztahy mezi nimi. Potom načrtla sociálně-vztahový rámec klimatu školy a probírala dvě determinanty psychosociálního klimatu školy, opírající se práva a povinnosti jeho aktérů: učitelskou chartu a školní řády konkrétních škol. Upozornila však, že existence písemných pravidel chování ještě sama o sobě neurčuje klima školy jednoznačně, neboť v mnohém záleží na způsobech, jimiž jsou pravidla interpretována a uplatňována.

Třetí část přiblížila poznatky o morálním vývoji jedince, tak jak si ho představují teorie J. Piageta, L. Kolberga a C. Gilliganové. Detailněji byla vyložena sociálně psychologická teorie R. Selmana a teorie morální vyvázanosti A. Bandury, protože mají těsný vztah k výchovným problémům ve škole.

Čtvrtá část studie zkoumala vztahy mezi školou jako institucí a morálním vývojem žáků, kteří ji navštěvují. Upozornila na koncepci školní výchovy a vzdělávání, kterou prosazovaly totalitní systémy i na extrémní reagování na negativní zkušenosti s takto koncipovanou školou. Mezi tyto reakce patřila antipedagogika (a její varianty) i Illichova teorie odstranění školy jako rizikové instituce pro rozvoj dětí.

Poslední pátá část poukázala na spjatost proměn české školy s implicitní podobou sociálního klimatu českých škol. pro ilustraci zvolila dva pedagogicky zajímavé jevy posledních let: vnější diferenciaci žáků a integrování znevýhodněných žáků do běžných škol. Prvně jmenovaný jev klima spíše zhoršuje, druhý ho spíše zlepšuje.

Přehledová studie mohla jen naznačit složité psychologické souvislosti zvoleného tématu. Ponechala stranou důležité pedagogické souvislosti. Např. výchovné působení školy na žáky, jež vytváří obecné „výchovné klima“ školy nebo dílčí složku celkového výchovného působení školy – morální výchovu žáků ve škole. Může mít podobu intencionální morální výchovy (tj. profesionály záměrně vytvářené „morální klima“ školy) anebo funkcionální morální výchovy (tj. situační, bezděčné „morální klima“ školy vytvářené vrstevníky, nepedagogickými pracovníky školy apod.). Tyto další aspekty klimatu školy už přenecháváme specialistům.

## LITERATURA

- Baker, J., Terry, T., Bidger, R. et al.: School as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26, 1997, 4: 586-602.
- Bandura, A. : Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In: W. M. Kurtines, J. L. Gewitz (Eds.): *Moral Behavior and Development. Advances in Theory, Research and Applications (Vol. 1)*, Hillsdale, Erlbaum, 1989: 71-129.
- Bruner, J.: *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press 2001, 224 s. ISBN0-674-17953-6.
- Foster, K.: *Promoting The Ethical School: Professional Ethics For School Administrators*. Sydney, Symposium on The Ethics of the Teaching Profession., December 1998. Dostupné na: <[http://www.schools.nsw.edu.au/edu\\_learedship/prof\\_read/ethics/foster.php](http://www.schools.nsw.edu.au/edu_learedship/prof_read/ethics/foster.php)>
- Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewusstsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Ed.) *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig, Agentur Pedersen 1983, 133-174.
- Gilliganová, C.: *Jiným hlasem*. Praha, Portál 2001. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
- Hart, R., Daiute, C., Iltus, S. et al.: Developmental Theory and Children s Participation in Community Organizations. *Social Justice*, 24, 1997, 3: 33-63. ISSN 1043-1578.
- Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- Hepburn, A.: Teachers and Secondary School Bullying: A Postmodern Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 8, 1997, 1: 27-48.
- Illich, I.: *Odškolnění společnosti*. Praha, Sociologické nakladatelství 2000, 109 s. ISBN 80-85850-96-6.
- Lickona, T.: Research on Piaget's Theory of Moral Development. In: Trickona, T. (Ed.) *Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1976, 219-240.
- Mareš, J., Skalská, H., Kantorková, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, 1: 23-36. ISSN 0031-3815.
- Mareš, J. ml.: Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtuálním prostředí internetu. In: Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno, FSS MU 2003: 135-142. ISBN80-86633-13-6.
- Mayer, G.R.: *Constructive Discipline For School Personnel*. Los Angeles, California State University, 1997. 10 s.
- McElhinney, T.K.: Medical Ethics. In: *Preventive Medicine and Public Health*. Philadelphia, Harwal Publishing 1992: 349-360. ISBN 0-683-06262-X.
- Mrkosová, V., Richter, V.: *Kantorská zrcadélka*. Ostrava, Ethics, 1992.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání a Tauris 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- OECD: Zprávy o národní politice ve vzdělávání - Česká republika. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1996.
- Olafson, L., Field, J.C.: A Moral Revisioning of Resistance. *The Educational Forum*, 67, 2003, 2: 140-147.
- Patton, G., Bond, F.L., Butler, H. et al.: Changing Schools, Changing Health? Design and Implementation of the Gatehouse Project. *Journal of Adolescent Health*, 33, 2003, 231-239.
- Piaget, J.: *The Moral Judgment of the Child* (1932). New York, Free Press 1965.
- Pianta, R.C., Hamre, B., Stuhlman, M.: Relationships Between Teachers and Children. In: Reynolds, W.M., Miller, G.E. (Eds.) *Handbook of Psychology. Vo.7. Educational Psychology*. Hoboken, Wiley 2003: 199-234. ISBN 0-471-66670-X.

- Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha, Portál 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- Selman, R.: *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York, Academic Press 1980.
- Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- Strauss, A., Corbinová, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, nakl. Albert 1999, 202 s. ISBN 80-85834-60-X.
- Učitelská charta. 2. díl. *Výchova a vzdělávání* 1, 1990/91, 5: 110-114.
- Walterová, E.: *Česká základní škola na 21. století: od reality k reflexi - od reflexe k realitě*. Referát na 6. konferenci České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice 2.7.1998, 5 s.
- Weiss, E.M.: Perceived Workplace Conditions and First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 1999, 861-879. ISSN 0742-051X.
- Základní škola v Neratovicích – Vnitřní řád školy. Dostupné na: <http://www.zs.-skolni.cz/student-right.php>