

Robert Čapek

Odměny a tresty ve školní praxi

2., přepracované
vydání

- Kázeňské strategie
- Zásady odměňování
a trestání
- Hodnocení
a klasifikace
- Podpora a motivace
žáků



Pro Karolínku, Robina a všechny současné i budoucí děti ve školách

Odměny a tresty ve školní praxi

- Kázeňské strategie
- Zásady odměňování
a trestání
- Hodnocení
a klasifikace
- Podpora a motivace
žáků



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Mgr. Robert Čapek, Ph.D.

**ODMĚNY A TRESTY VE ŠKOLNÍ PRAXI
2., přepracované vydání**

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5405. publikaci

Recenzovali:

PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.
Mgr. Jana Čapková, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Jana Červená
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 192
Vydání 1., 2014

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2014
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4639-5

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE

ISBN 978-80-247-8951-4 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8952-1 (ve formátu EPUB)

OBSAH

O autorovi	7
1. Úvod	9
2. Školní prostředí, autorita a kázeň	12
2.1 Škola jako první pracovní místo dětí?	13
2.2 Kázeň ve škole a autorita učitele	16
2.3 Příčiny nekázně	21
2.3.1 <i>Nedostatky ve výchově v rodině</i>	24
2.3.2 <i>Nevhodně vedené vyučování</i>	25
2.3.3 <i>Osobnost učitelů a jejich chování</i>	25
2.3.4 <i>Poruchy chování, poruchy učení a jiné</i>	30
2.3.5 <i>Únava žáků</i>	32
2.3.6 <i>Násilí v médiích a počítačových hrách</i>	32
2.3.7 <i>Žáci neakceptují nastavený řád a pravidla</i>	34
2.3.8 <i>Pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem</i>	34
3. Odměny a tresty jako regulátory chování	38
3.1 Regulace, modifikace, zpětná vazba	38
3.2 Lidský faktor	42
4. Odměny	49
4.1 Jak odměňovat?	50
4.2 Druhy odměn	52
5. Tresty, kázeňská opatření a strategie	55
5.1 Je učitel školním dozorcem?	55
5.2 Zásady trestání	59
5.3 Druhy a posloupnost trestů	61
5.4 Fyzické a psychické tresty	66
5.5 Kázeňské události a strategie řešení	71
5.5.1 <i>Napovídání</i>	72

5.5.2	<i>Krádež ve třídě</i>	73
5.5.3	<i>Agresivita žáků</i>	78
5.5.4	<i>Šikana</i>	80
5.5.5	<i>Žákovský humor a žertíky</i>	87
5.5.6	<i>Záškoláctví</i>	88
5.5.7	<i>Moderní technologie</i>	90
5.5.8	<i>Třídní vzpoura</i>	93
5.5.9	<i>Alkohol</i>	96
5.5.10	<i>Rušivé chování</i>	97
6.	Hodnocení	103
6.1	Jak hodnocení chápou jeho účastníci	103
6.2	Co je na tradiční klasifikaci špatného?	111
6.3	Motivace žáka	114
6.4	Klimatické hodnocení moderního učitele	118
6.5	Je nutné být objektivní a spravedlivý?	130
6.6	Otázky a odpovědi	135
7.	Měření třídy	141
7.1	Zpětná vazba	141
7.2	Měření klimatu	143
7.3	Sociometrie	145
8.	Výzkum	154
8.1	Výsledky měření nástrojem MCI	155
9.	Mravní výchova ve škole	158
10.	Suportivní vyučování	165
10.1	Suportivní výukové metody	165
11.	Být dobrým učitelem	169
12.	Na závěr není nikdy úplný závěr	174
	Literatura	178
	Jmenný rejstřík	185

O AUTOROVI



Mgr. Robert Čapek, Ph.D.

(Ph.D. Univerzita Karlova v Praze, Ph.D. Univerzita Palackého v Olomouci, Mgr. Ostravská univerzita v Ostravě, Bc. Univerzita Palackého v Olomouci, Bc. Univerzita Hradec Králové)

Robert Čapek pracoval v letech 1992–1993 jako pomocný vychovatel, vychovatel a pomocný učitel na zvláštní škole. V období 1993–2006 učil na základních a středních školách tělesnou výchovu, zeměpis, rodinnou výchovu a další předměty.

Od roku 2000 do současnosti působí na Univerzitě v Hradci Králové, nejprve na Pedagogické fakultě, katedře pedagogiky a psychologie, kde se věnoval teorii výchovy, didaktice, dramatické výchově a dalším pedagogic-

kým oborům. V současnosti realizuje výuku psychologických předmětů na Fakultě informatiky a managementu, katedra ekonomie a managementu.

Mezi jeho další činnosti také patří vzdělávání učitelů. Jako lektor působí v různých školicích organizacích i přímo ve sborovnách s tématy, jako jsou suportivní alternativní výukové metody, odměny a tresty ve školní praxi, hodnocení a sebehodnocení žáka, vedení třídní schůzky a rozhovor s rodiči apod. Tyto aktivity podporuje publikační činností. Pro vydavatelství Grada Publishing napsal také „Třídní klima a školní klima“ a „Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace“.

Kontakt: robert.capek@uhk.cz

1. ÚVOD

Vážený čtenáři, tato publikace je přepracovanou a renovovanou verzí textu prvního vydání, které bylo rozebráno během dvou let. Na jedné straně jsem rád, že zejména učitelé a jejich budoucí kolegové z pedagogických fakult se rozhodli věnovat knížce pozornost. Na druhé straně jsem v rozpacích, neboť jak jsem později zjistil, nenapsal jsem tehdy všechno tak, jak jsem chtěl“, nebo (spíše) jsem možná ještě neuměl vyložit celý systém odměn a trestů potřebným způsobem. Naštěstí mám šanci to učinit nyní. Přepracování v tomto případě spočívalo v nahrazení přibližně jedné třetiny textu, provedení změn v řazení kapitol, vyřazení některých z nich a zařazení nových. Snad žádná pasáž se neobešla alespoň bez malých úprav, zpravidla však byly podstatné.

Co v textu určitě nenajdete: příklady chování žáků a učitelů, kteří jsou hotovými andílky. Nenajdete ani zkazky o žácích, hotových zplozencích pekla. Z vlastní patnáctileté zkušenosti učitele na základních a středních školách sice vím, že i na takové žáky může člověk narazit, ale není mým cílem věnovat se extrémům. A to hlavně kvůli jejich základní vlastnosti: vyskytují se ojediněle. Víím zcela bezpečně, že zatím stále ještě mnohem víc učitelů trápí bavení se žáků při vyučovací hodině než distribuce bodných zbraní nebo marihuanová oblaka kouře ve škole. Řekněme to ještě jinak: tato publikace je určena spíše pro pedagoga v jakémkoliv z přibližně pěti tisícovek základních škol v naší zemi než pro učitele na pražské soukromé střední podnikatelské škole. Přesto jsem se rozhodl některé trochu extrémní pedagogické situace uvádět, protože dobře ilustrují popisované jevy.

Jsem si vědom, že i na obvyklých hezkých a klidných školičkách, které každý z nás zná, dochází k různým přehmatům například právě v oblasti trestání žáků. Učitelé jsou jen lidé, jejich chyby vyniknou v učitelském povolání mnohem více než chyby (například) úředníka v sedmém poschodí úřadu v jedenácté kanceláři zleva. Pokud bych parafrázoval S. Lema – jako nedělá z člověka anděla to, že se stane kosmonautem, tak dobrým člověkem nedělá to, že se stane učitelem. Studenti učitelských oborů na pedagogické fakultě ještě po mnoha letech vzpomínají na nespravedlnosti, které se na základních

školách odehrály. Takové příklady mohou sloužit jako memento: učitel má špatnou náladu, impulzivně někoho potrestá (třeba i v dobré víře) a dotyčný jedinec ještě v dospělosti na utrpené příkoří hořce vzpomíná.



Stalo se ve škole: Čeho se nejvíce týkají negativní „prazážitky“ studentek učitelských oborů, které se dozvídám na seminářích? Donucovacích prostředků „pedagožek“, které je nutily dojídat jídlo ve školní jídelně, resp. jíst maso. Doslechl jsem se o úsměvných fíntách, jak je malé šibalky oklamaly maskováním zbytků masa do kompotů nebo přilepováním izolepou pod desku stolu. Dozvěděl

jsem se také o mnoha příkořích, větách typu „tu polívku sežereš, i kdybych ti ji měla nacpat do chřtánu!“ nebo netrpělivém a zlobném čekání vychovatelky, než do sebe dívka se slzami v očích nasouká již dávno studené jídlo. Od nezanedbatelného počtu budoucích učitelek jsem se dozvěděl, že po podobných praktikách v jídelně zvracely. Některé si to musely po sobě uklízet, jedna byla donucena vyvržené kousky masa opět sníst. Mnoho z nich od té doby určitá jídla už nikdy nepozře. Tyto i jiné situace, se kterými se ještě čtenář setká, byly pro mne výstrahou a dobrou motivací při psaní tohoto textu.

Ve své práci se snažím dotknout i témat, která zajímají pedagogy při mých vzdělávacích seminářích „Odměny a tresty ve školní třídě“ a „Řešení neobvyklých situací ve školní třídě“. Právě to v textu najdete navíc oproti prvnímu vydání: kromě již zmiňovaných úprav bych rád zmínil, že po vydání „Odměn a trestů ve školní praxi“ se toto téma v mých seminářích pro školy stalo výrazně frekventovanějším. Často pokládané otázky a obvyklé argumenty učitelů jsem nyní začlenil do této knížky. Snažím se v textu také ještě lépe vyložit různé psychologické aspekty práce ve třídě. Je nepochopitelné, jak si při tak výrazných změnách ve všech oborech někteří pedagogové vystačili až do dnešních dnů se stále stejnými obsahy, metodami a direktivním stylem řízení třídy. Tito učitelé se již celá desetiletí tváří, jako by jejich neměnné učivo bylo kánonem, kterým nepohne čas, a vynucená kázeň pravým pedagogickým mistrovstvím. Snad s dobrými úmysly nutí své žáky na základních školách memorovat velké množství neužitečných a zastaralých poznatků, které snad již celým generacím pomohly k přijetí na gymnázium – což je ale také jejich jediný užitek. Tváří v tvář takto promarněnému času se motivace a aktivita dětí vytrácí. Kvůli udržení pozornosti a klidu ve třídě se z učitelů stávají dozorcí. To se netýká jen základních škol. Na mnohých gymnáziích a jiných středních školách pak pokračuje předávání skrytého poselství: „v klidu sed, nemluv a uč se“. Vysoké školy pak nejsou výjimkou z tohoto nedobrého stavu.

Existuje ale i velké množství jiných pedagogů. Ti přemýšlejí, jak proměnit vzdělávací systém, aby jeho účastníci obstáli i za deset let v neustále se měnící společnosti. V současné době je naše školství dějištěm rekonstrukce, která se snaží ponechat pozitivní prvky a změnit negativa. Mezi základní pedagogické dovednosti patří i řízení třídy, odměňování, trestání a hodnocení žáků. Tato publikace by tedy měla vést k jisté revizi pohledů na tyto činnosti a pedagogy k zamyšlení se nad svým konáním. Obsahuje i užitečné výzkumné poznatky.

Význam ikonek použitých v kazuistikách



Stalo se ve škole



Čítanka



Hlasy sborovny



Ďáblův advokát

2. ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ, AUTORITA A KÁZEŇ

Škola je instituce, která je spojena s výchovou a vzděláváním dětí, s jistou interakcí učitelů a žáků, organizací výuky a stanoveným systémem docházky a klasifikace. Má za úkol aktivně formovat osobnost dětí a připravovat je na jejich další profesní dráhu. Někdo by se mohl domnívat, že ve škole by se tedy měli žáci něco užitečného naučit, něco, co by se jim mohlo hodit v životě. Otázkou ale je, jaké poznatky jsou ty užitečné. Samozřejmě, na to má každý pedagog svůj individuální pohled. Například Ivan Illich (Illich 2001) se domnívá, že už ze samé podstaty věci názor učitele správný být nemůže.

Změny, které přináší život v 21. století, se odrážejí ve všech oblastech lidského konání. Ovlivňují i oblast školství, protože právě škola je přípravou na reálný život. Někteří odborníci tvrdí, že moderní vzdělání je odpovědí na ekonomické potřeby společnosti. Sama dynamika technického rozvoje způsobuje, že lidé daleko více než v minulosti mění zaměstnání. Jednostranná příprava přestala stačit, mění se nároky na pracovníky, vzdělání nekončí nástupem do práce. Nikdo nemůže s jistotou říci, co nástup nové techniky, především komunikační a informační, přinese v budoucnosti. Anthony Giddens se domnívá, že „nové techniky nebudou pouze přívažkem k existujícímu způsobu vzdělání, ale že ho zcela změní a nahradí. Dnešní mladí lidé, kteří už vyrůstají v informační a mediální společnosti, jsou s těmito technikami obeznámeni daleko lépe než většina dospělých, nevyjímaje ani jejich učitele. Vyrůstá generace Nintendo¹.“ (Giddens 1999, s. 409) Moderní přístup ke vzdělávání preferuje učit žáky dovednosti, a ne užitečné poznatky, přivádět je k vlastním postojům, a ne kázat jim nepraktická a nepřenosná poučení.

¹ Dnes by Giddens pravděpodobně řekl: „generace Playstationu“.

2.1 ŠKOLA JAKO PRVNÍ PRACOVNÍ MÍSTO DĚTÍ?

Současné škole je vyčítáno mnoho věcí, většinou oprávněně. Kdybych měl pouze vypočítávat nedostatky v našem školství (resp. školách), zcela jistě by to byla ta nejobsáhlejší kapitola. Namísto kvalitního dalšího vzdělávání učitelů nesmyslná školení všeho druhu, jenom ne didaktická. Plošné měření školních výkonů místo měření školního klimatu. Ministerstvo školství vydává jednu poplašnou zprávu za druhou, jeden experiment střídá druhý, aniž by byly předchozí kroky smysluplně analyzovány a hodnoceny. Jako by levá ruka nevěděla, co dělá pravá, a jedna kancelář se nedokázala dohodnout se druhou. V této situaci je někdy pro učitele obtížné koncentrovat všechny síly na to základní – na práci s dětmi.

Další vážnou námitkou vznášenou vůči škole je, že nedokáže držet krok a vize se soudobou společností a je přípravkou na potřeby „tovární výroby“. Čím se liší školní řády od pracovních předpisů? Učitel je nadřizený, ředitel školy je ředitelem podniku. A zaměstnanci, resp. žáci? Včasný příchod do školy = včasný příchod na pracoviště, potom zaujmi své pracovní místo, buď slušně oblečený a čistý, mluv, jen když jsi tázán, nikam během práce nechod, přestávka je deset minut, plň si uložené úkoly. Jak se liší činnost žáka od práce nějakého úředníka v bance nebo pracovníka u běžícího pásu? Mít vhodné pracovní návyky je samozřejmě v pořádku, ale jde nám skutečně o to vychovávat byrokraty a dělníky z Chaplinovy *Moderní doby*?

Tento jev je také otázkou odměn a trestů. Kdo je učiteli milejší – žák, který neustálými dotazy narušuje „klidný chod“ vyučování, protože ho suchý výklad učitele nijak nezaujal, anebo tichá a pracovitá žákyně, nahrbená nad sešitem, do kterého si vše pečlivě zapisuje? Koho bych tipoval, že bude mít na konci roku jedničku? Samozřejmě dívku, která je takto ideálním materiálem pro velkou většinu gymnázií a vysokých škol.

Hodnocením na konci roku ale toto rozřazování žáků podle toho, jak odpovídají školnímu systému, nekončí. Známkou ve svých předmětech na výročním vysvědčení v určitých školních ročnících vlastně učitel přehazuje výhybky. Máš špatnou známku z českého jazyka, tak to na gymnáziu nevypadá, musíš se spokojit s „učňákem“; máš špatnou známku z přírodopisu, tak to veterinářem nebudeš atd. Tohle vše o daleké budoucnosti jedinice učitelé poznají podle toho, jak se žák učí na základní škole?



Stalo se ve škole: Jistý „profesor“ matematiky rád předváděl u tabule, jak brilantně dokončí výpočet příkladu. Když se někdo odvážil zeptat na něco, čemu nerozuměl, učitel ho nazval neschopným „blbečkem“, který „stejně skončí u pásu“. Když se jednalo o dívku, poradil jí, aby „zůstala u plotny, protože žena se má stejně doma starat o děti“. Po pravdě, z této třídy se příliš studentů

na vysoké školy s přijímačkami z matematiky opravdu nedostalo.

Přitom již Paul Willis (Willis 1977) šetřením dokázal, že děti, které nestudují a budou vykonávat manuální zaměstnání, to nepřijímají jako neúspěch nebo ponížení. Podle mého názoru je velmi nevhodný pokřivený pohled naší společnosti na gymnaziální vzdělávání jako na elitní a snaha některých rodičů tam své děti za každou cenu umístit je nezdravá. Toto úsilí očividně reprezentuje snahu zajistit pro svého potomka to nejlepší „školní věno“ (viz de Singly 1999), které lze realizovat právě zajištěním co nejkvalitnějšího vzdělání. Co však umějí absolventi gymnázia například ve srovnání s absolventy průmyslových, ekonomických nebo jiných odborných škol? Často téměř vůbec nic, dokonce nedokážou ani nějakým smysluplným způsobem pracovat s tím nadbytečným množstvím poznatků, které si odnášejí ve svých zaplněných sešitech a krátkodobě i v hlavách. Jistě, mají maturitu, kterou jim někteří jejich učitelé mávali nad hlavou jako bičem (nepustím tě k ní – neuděláš ji) vlastně celé roky. Především absolventům gymnázií však chybí základní komunikativní dovednosti, žáci neumějí zaujímat odborná ani osobní stanoviska, nesvedou systematizovat své vědomosti, chybí jim kreativní a divergentní myšlení, řešení problémů je jim cizí, neumějí spolupracovat v týmu ani prezentovat výsledky své práce. Znaří jen to, co je jim nadiktováno a co si opsali. Proč o tom hovořím? Jestliže učitelé ve školách trvají na pouhém hromadění poznatků, které nejsou získávány konstruktivistickým, aktivním způsobem, pracují proti přirozenému dětskému hladu po objevování. Snaha přijít věcem na kloub, všechno si osahat, vyzkoušet různé možnosti, bavit se poznáváním – to jsou kvality, které jsou pedagogům na prvním stupni základní školy známy a jsou jimi také s úspěchem využívány.

² Kdypak už si učitelé na středních školách (a nejen na gymnáziích, ale i na těch ostatních, včetně učilišť) uvědomí, že žádnými profesory nejsou? Má snad tento odkaz na oslovování prvorepublikových pedagogů ukázat, kam se za tu dobu pohnuly jejich didaktické dovednosti? Zdá se snad této skupině magistrů, inženýrů a bakalářů oslovení „paní učitelko“ nebo „pane učitel“ pod jejich obrovsky vysokou osobní úroveň? Mně na všech středních školách, kde jsem působil, žáci na mou prosbu oslovovali „pane učitel“ (neboť profesorem nejsem) a nepovšiml jsem si, že by moje autorita jakkoliv utrpěla.

Proč s věkem žáků jejich chuť objevovat ve škole nové mizí? Různá šetření ukazují, že u žáků postupně klesá oblíbenost školy, jejich chuť do ní chodit, důvěra k učitelům. Je to snad proto, že ve vyšších třídách výrazně ubývá zajímavých a zábavných činností a převažuje „vážné učení“? Domnívám se, že tomu tak opravdu je a že je to jeden z hlavních důvodů, proč učitelé musí používat donucovací a kázeňské prostředky vůči žákům, kteří se takovému způsobu práce brání. Přitom sami učitelé jsou viníky tohoto stavu, neboť „postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.“ (Čáp 1997, s. 326)

Zmíním tu jeden ze svých seminářů na pedagogické fakultě, nazvaný „Jak poznáme kvalitní školu“. V první fázi této aktivity studenti učitelských oborů formou brainstormingu hledají ty rysy školy, které podle jejich názoru indikují kvalitu. Objevují se mezi nimi „materiální vybavení“, „spolupráce se zahraniční školou“, „kvalitní a pestrá výuka“, „vztah učitelů a studentů“ apod. Studenti sami vyberou deset nejdůležitějších. Ve druhé části aktivity mají za úkol vybavit si zpětně svou střední školu a za každý splněný faktor „dobré školy“ jí připsat bod, pokud je splněný „napůl“, tak pouze půl bodu. Jsou upozorněni na to, aby se snažili hodnotit celou dobu svého působení, nejen poslední (trochu „výsadní“) maturitní ročník. Chci uvést pouze několik málo skutečností, které tato činnost pravidelně ukazuje:

- Hodnocení středních škol (většinou gymnázií) se pohybuje kolem tří až čtyř bodů.
- Ani nejlépe hodnocené školy nedosahují vyššího počtu bodů než pěti z maximálního počtu deseti.
- Pokud studenti hodnotí pozitivně faktory nazvané např. „kvalita vyučování“ nebo „aktivizující a motivující vyučování“, při bližším rozboru vyjde najevo, že nejvíce alternativní z používaných metod je „pouhá“ řízená diskuse. Studenti tedy ani netuší, jak pestrá a aktivizující činnosti mohou mít místo při jejich vzdělávání.
- Studenti mají prožito mnoho případů negativního pedagogického působení, „černé“ pedagogiky, různých přehnaných emotivních reakcí pedagogů, lidských i profesních selhání.

Takové je tedy prostředí, kde se realizuje vzdělávání směřující k budoucí studijní a profesní kariéře studentů. Když přijmeme názor, že studenti vy-

soké školy jsou ti relativně „úspěšní“ absolventi střední školy, kolika body by potom hodnotili své střední školy ti „neúspěšní“?

Škola se vyznačuje také tím, že vytváří silný normativní tlak, který je podporován systémem sociální kontroly. Děti si ve škole osvojují mnohem více než jen učivo, které jim předkládá učitel. Skryté kurikulum (tedy to, co si děti osvojují, aniž by to škola zamýšlela) zasahuje i do oblasti chování, utváření pozic ve skupině, respektování autority a norem, akceptace psaných i nepsaných pravidel a mnoha jiných. Také o tom budeme hovořit.

2.2 KÁZEŇ VE ŠKOLE A AUTORITA UČITELE

Tato kapitola je určena zejména studentům vysokých pedagogických škol. Ti by zajisté měli mít semináře, kde by spolu s vyučujícím řešili případové situace a vůbec se různými způsoby prakticky připravovali na práci ve školní třídě, včetně jejího kázeňského vedení nebo reakce na neočekávané události. Namísto toho se učí nepotřebné definice a rozdělení, které jim později bude stejně k užitku jako maturantům všechny názvy básnických sbírek k maturitě. Maturanti ony sbírky nikdy v životě nepřečtou, studenti pedagogické fakulty definice nikdy nepoužijí. Pokud ale takoví studenti kvůli svým referátům, seminární nebo závěrečné práci vezmou tuto publikaci do rukou, měli by přece jen mít možnost nějaké ty definice načerpat. Ani k těm si ale neodpustím drobné dovětky.

Kázeň je pojem, který je obtížné definovat, přestože mu každý jistě dobře rozumí. Každý z nás by však rozdílně charakterizoval, jakým chováním se kázeň či nekázeň projevuje nebo jaké jsou její znaky. Samotná „dobrá“ kázeň však není cílem mého snažení, ani na ní ve třídě, kde učím, nijak přehnaně nelpím. Spíše tento pojem chápu jako jednu z položek třídního klimatu, jako všeobecně přijatelné pojmenování jedné z kvalit vzdělávacího procesu. A právě v tomto kontextu o ní budu hovořit. Kyriacou soudí, že k zavedení kázně je třeba, aby žáci přijali postavení učitele ve třídě a jeho legitimitu jejich chování řídit. Ne ovšem z hlediska mocenského postavení, ale jako manažera vzdělávání a pomocníka v další práci (Kyriacou 1996).

Obst uvádí, že „**kázeň** ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají

osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“ (Kalhous, Obst 2002, s. 387)

Bendl vymezuje kázeň podle rozdílných pohledů:

a) filozoficky:

- odpovědné chování jedince v rámci jeho omezené svobody na základě principů „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“;
- způsob, jak si mohu otvírat vlastní možnosti, aniž bych porušil svobodu ostatních;

b) biologicky:

- zvládnutí „nezdravých“ instinktů, tendencí a biologických momentů člověka;
- udržení biologické rovnováhy a zdravého stavu organismu;
- **fyzilogicky:**
 - vytvoření žádoucích podmíněných reflexů a dynamických stereotypů,
 - hierarchicky uspořádaný nervový systém, ve kterém vyšší centra ovládají nižší složky;
- **geneticky:**
 - takové uspořádání a činnost genetické struktury organismu, v jehož důsledku jedinec přežívá, dále se vyvíjí jako druh;

c) psychologicky:

- podřizování své vůle vůli nebo autoritě cizí nebo vlastní, tj. autoritě určitých idejí;

d) sociologicky:

- praktické přijetí sociokulturních vzorců chování té které sociální skupiny. (Bendl 2001, s. 68)

Kázeň může být považována i za „přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojených s respektováním autority“ (Průcha, Walterová, Mareš 1998). Domnívám se naopak, že zdánlivě paradoxně mnohdy právě plnění určité sociální role vede žáka k narušování kázně. Existuje také provázanost kázně s autoritou učitele a jeho strategií řízení třídy.

Objevuje se ovšem i „logická“ a tradovaná poučka:

- a) Učitel, který má autoritu, má i kázeň.
- Učitel, který si dovede udržet kázeň u svých žáků, má u nich autoritu ve smyslu pravomoci. (Bendl 2001, s. 80)

Osobně vnímám, že nelze příliš souhlasit s cílovým stavem, vyjádřeným bodem b). To totiž vyžaduje jak analýzu stavu „mít autoritu“ (ke které se dostanu), tak i vzbuzuje představu, že tuto autoritu měl i otrokář na veslici, který bičoval veslaře. Ti měli přece skvělou kázeň! Takovou autoritu učitele nemůžeme mít na mysli. Vůbec, s chápáním slova autorita je potíž, tím větší, že se objevují pojmy **autorita formální a neformální**. Za formální je považována ta, která se vztahuje k funkci, postavení jejího nositele, bez přihlídnutí k jeho osobním vlastnostem. Neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, znalostí, dovedností apod.

Nejen G. Petty totiž představuje začínajícího učitele jako jedince, který má formální autoritu, danou zatím pouze postavením učitele. Ta například vymezuje „právo na poslušnost“ nebo „právo na ticho, když hovoří“ (Petty 1996, s. 76). Teprve později, s navázáním osobních vztahů a získáním úcty, přechází vývoj k osobní autoritě učitele. Jiní autoři pracují s prolínáním těchto autorit jako s ideálním stavem.

Formální autorita je uváděna v souvislosti se sociální rolí, se kterou je spojena „pravomoc rozhodovat o tom, čemu a jak se žáci budou učit, hodnotit je, odměňovat a trestat“. **Neformální autorita** souvisí s oblibou, která ji podporuje, ale není s ní totožná. Kdyby totiž úzce souvisela s osobností učitele, bylo by těžké vysvětlit, proč je stejný učitel v jedné školní třídě úspěšný a ve druhé má velké problémy. Obst také uvádí, že „výzkumy vztahu učitelů a žáků dokazují, že existuje **těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu**“ (Kalhous, Obst 2002, s. 398). Zkušenosti mne vedou k doplnění, že tento vztah funguje oběma směry: oblíbený učitel přivede žáky k oblíbě předmětu.

Výše uvedené rozdělování autority na formální a neformální je ovšem nepohodlné a nepraktické. Autoritu je třeba vnímat celistvě, přesně jako tóny a rytmy jedné písně, protože zvuk naší oblíbené heavymetalové kapely se v uších sousedů ozývá také jen jeden. Její stupeň u žáků má jistou úroveň, mění se, zvyšuje se nebo snižuje, je stálý nebo akceleruje, posiluje nebo naopak. Ale reálně má pedagog pouze jednu autoritu, která může být v různých třídách odlišná. Někteří studenti pedagogické fakulty mají na svých prvních

vyučovacích hodinách skvělé výsledky, vytvoří výbornou pracovní atmosféru a mají minimum kázeňských problémů. Mají autoritu v této třídě, oprávnění k řízení hodiny na základě nevyřčené smlouvy: připravil jsem pro vás tuto zajímavou činnost a logicky jsem tedy ten nejlepší kandidát, abych ji vedl. Student nemusí „čekat“, až se promění jedna autorita v druhou, zkrátka ji v krátké chvílce získá od žáků, kteří slyší zajímavý plán činnosti, vidí zápal pedagoga. Pedagog osvědčuje své dovednosti a znalosti, umí žáky motivovat a aktivizovat. Jestliže to nedokáže, nezůstává mu „po ruce“ formální autorita, neboť nemá žádnou, pouze moc a kázeňské prostředky učitele. A to platí pro všechny učitele, nejenom začínající.

Výše uvedeným názorem nenabádám k dostihům za přízní žáků. Vztah mezi nimi a učitelem je zpočátku formální a jiný ani být nemůže. Bylo by chybou snažit se lámat tuto skutečnost přes koleno v prvních hodinách. Představme si, že bychom hned na začátku přehnaně přátelským přístupem „odstoupili“ od učitelských pravomocí. Žáci by okamžitě zvedli rukavici: žádný učitel to není, kamarád také ne, nejspíš je to kašpárek pro naše pobavení.

Podle Obsta neformální autoritu tvoří:

- věcná znalost předmětu;
- učitel umí vyučovat;
- přístup k žákům.

Kyriacou vidí čtyři zdroje:

- vyjadřování učitelského statusu;
- kompetentní vyučování;
- výkon manažerského řízení;
- účinný přístup k nežádoucímu chování žáků.

(Obst 2002, Kyriacou 1996)

Čtvrtý bod, o němž jsou následující kapitoly, úzce souvisí s bodem prvním, učitelským statutem. Učitelský status je ve škole bezesporu vyšší než status žáka. Fontana však uvádí, že „i lidé s vysokým statutem, kteří si svým postavením nejsou jisti nebo kteří se domnívají, že jim ostatní nevyjadřují dostatečný respekt, se mohou uchýlovat k různým naschválům“ (Fontana 1997, s. 281). Nejsou to však pouze naschvály, které zbytečně ztrpčují žákům život, ale i trvalé nastavení nepřiměřené obtížnosti předmětu, velmi přísné znám-

kování a přehnané tresty za porušení pravidel. Tito učitelé se domnívají, že když bude jejich předmět vzbuzovat strach a obavy, bude sílit i jejich osobní pozice. Mají pravdu, ale pedagog přece neučí děti kvůli zvyšování svého ega. Atmosféra ve třídě má být pozitivní a suportivní, a ne jako v dětské káznici.



Čítanka: Respekt, který si člověk získá, platí mnohem více než respekt, který mu připadne prostě jen proto, že zastává určitý úřad. Dospělí, kteří si stěžují, že děti jim nevykazují přiměřenou úctu, často spoléhají na to, že ji získají samočinně díky svému

postavení, věku nebo jen kvůli svému statusu dospělých, a nesnaží se ji získat vlastním chováním a moudrostí. Pokud úctu samočinně nezískají, nevědí, jak se s tím vyrovnat, a propadají stále útočnějším a autoritářštějším způsobům. Pro udržení kázně je důležitý poznatek, že přehnaná snaha učitele trvat na svém statusu a důstojnosti nepředstavuje pro mnoho dětí nic jiného než dráždivou výzvu. Učitelé, pro které jejich status a důstojnost jsou věci mimořádné důležitosti, poskytují dětem neustále pokušení hledat způsoby, jak je přivést do nesnází. Dobří učitelé mají respekt svých žáků, protože představují dobrý příklad své role: získávají si jejich zájem a mají dovednosti, které by si jejich žáci také rádi osvojili. Rychle a vhodně řeší nesnáze ve třídě a získávají si obdiv svou spravedlností a svými společenskými kvalitami. Nemají potřebu stále se utíkat ke statusu svého postavení, aby se dokázali před třídou prosadit. (Fontana 1997, s. 282–283).

Učitel je také modelem, který vychovává svým příkladem. Učitelé představují důležitý vzor role „být dospělým“. Identifikace s modelem je jedním z prvků socializace, který formuje osobnost žáka účinněji než odměny nebo tresty. Jak uvádí Čáp: „V **modelu** dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobování modelu, usnadňuje interiorizaci morálního principu a jednání v souladu s ním. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení.“ (Čáp 1997, s. 322) Fontana konstatuje, že „dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak“ (Fontana 1997, s. 295).