

Analýza školních řádů a její pedagogicko-psychologické souvislosti

Pavel Vacek

Abstract: Autor uskutečnil analýzu obsahu několika desítek školních řádů našich základních a středních škol. Vedle popisu stavu se pokouší o výklad jeho příčin jednak v rovině psychologické (s oporou o psychologický rozbor zákonitostí vývoje dítěte a jeho vztahu k normě, pravidlu), jednak v rovině pedagogické, kde se zamýšlí nad hlubšími souvislostmi prezentovaného stavu a také nabízí principy řešení s možností využití školního řádu jako prostředku rozvoje morální autonomie (resp. vyšší úrovně mravnosti).

Klíčová slova: morální heteronomie a autonomie, vývoj vztahu k normě, předpoklady přechodu k mravní autonomii, školní řády a jejich struktura, povinnosti a práva žáků, školní samospráva, obhajující a kritický přístup k stávajícím školním normám.

Proces socializace chápeme v tradičním smyslu jako postupné vrůstání lidského jedince do společenských podmínek života. To znamená podle Nakonečného (1997, s. 317, 318) postupnou orientaci v daném sociokulturním prostředí a osvojování si tomuto prostředí přiměřeného účelného chování. Týž autor podává výčet aspektů socializace, tedy toho, co si má jedinec osvojit a v čem se má orientovat. Pro naše potřeby si povšimněme položky šesté a sedmé: „6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách (...), 7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.“

Bez norem, které na nejrůznějších úrovních regulují vztahy mezi lidmi nemůže společnost, ale ani její jednotliví členové existovat a dokonce platí, že s vyspělostí a složitostí společenského uspořádání norem, pravidel a předpisů přibývá až na úroveň často kritizované nepřehlednosti a samoúčelnosti.

Setkání lidského mláděte s normou je věcí přirozenou a nastupuje velmi záhy. Jedním z prvních psychologů, který popsal vyvíjející se vztah k normám v závislosti na věku byl J. Piaget (1932–1977). Klíč k porozumění podstaty morálního usuzování dítěte Piaget hledal v analýze vztahu dětí k pravidlům. Domnívá se, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům. (Piaget, 1977 s. 8.)

Duska s Whelanovou shrnují Piagetem rozebíraný proces vytváření respektu k pravidlům v následujících bodech:

1. U dítěte se rozvíjí porozumění smyslu pravidel prostřednictvím kooperativní činnosti s vrstevníky. Dítě ve hře, v kontaktu se spoluhráči (resp. protihráči) tyto vnímá podobně jako vidí sebe: postupně si vytváří schopnost vzájemného rovnocenného respektování. Ve vztahu k dospělým jde o něco jiného: Dospělý je větší, silnější, kontroluje, dává nebo bere, trestá nebo odměňuje. Dítě nemá a ani nemůže mít ve vztahu k dospělému pocit rovnosti. Jedná se o vztah jednostranného respektu. Nejenom k dospělým autoritám, ale i k pravidlům, jichž jsou dospělí nositeli. Ta jsou chápána jako jednou pro vždy daná, „posvátná“ a neměnná. Ve vztazích mezi vrstevníky prvek jednostranného respektu absentuje a děti se spolu setkávají jako sobě rovní. Kooperativní hra umožňuje nejen přejímání pravidel, ale i jejich upravování a vytváření po vzájemné dohodě.
2. Sedmileté a osmileté děti ve stadiu heteronomie si svoji podřízenost vůči pravidlům uvědomují (berou ji jako danou). Mají posvátný respekt k pravidlům, i když jim plně nerozumí a ani nejsou dostatečně motivováni je v praxi dodržovat. Podřizují se pravidlům již formulovaným, hotovým, ale tato jako mnohá jiná zkušenost, zůstávají externí (vnější) ve vztahu k jeho vědomí a nestávají se internalizovanými (vnitřními) regulativy chování.
3. U dítěte v autonomní fázi (po jedenáctém, dvanáctém roce) existuje relativní shoda mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním. (Upraveno dle Duska, Whelan 1977, s. 13, 14)

Stejní autoři upozorňují, že Piagetova zjištění mohou napomoci rodičům a vychovatelům při práci s dětmi. Pro rozvoj schopností kooperovat – a tedy i pro rozvoj autonomní morálky – jsou vhodné skupinové projekty ve třídě, v rámci nichž děti plánují svoje postupy, debatují a společně se dohadují, jak cílů dosáhnout, jak si spravedlivě rozdělit práci apod. Jinak vyjádřeno, třídy, které poskytují dětem dostatečné příležitosti pracovat společně, jsou dobrým prostředím pro překonávání egocentrického myšlení a heteronomní poslušnosti. Na této úrovni úvah lze hledat zdůvodnění pro význam spoluúčasti dětí na tvorbě školních (třídních) řádů (popř. domácích pravidel o rozdělení povinností při domácích pracích apod.). Zmíněná spoluúčasť je důležitá i tehdy, když kognitivní vývoj dětí ještě nedozrál k precizní, a tím méně samostatné formulaci pravidel. Zkušenost ukazuje, že spolupodílení se na tvorbě určitých norem obrušuje zejména tendenci jejich paušálního odmítnutí.

Jednostranný respekt vede k heteronomní morálce, zatímco vzájemný respekt rozvíjí autonomní morálku. Lickona v příspěvku, v němž rozebírá

výzkumy, které se inspirovaly dílem J. Piageta, uvádí tři základní faktory, jimiž Piaget podmiňuje změnu ve vyšší formu morálky:

- nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje,
- zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy,
- nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit. (Lickona, 1976, s. 229) Největší důraz pak klade na druhý faktor a přímo říká: „Dobro je produktem kooperace.“ (Piaget, 1977, s. 188)

Shrme-li Piagetovy základní charakteristiky heteronomní morálky (nebo také morálního realismu a vynucované morálky) na straně jedné a autonomní morálky (nebo také morálky vzájemného respektu a spolupráce) na straně druhé, lze vyčlenit následující odlišnosti:

1. Jednostrannost (absolutizace jednoho úhlu pohledu) morálního hlediska, oproti uvědomění si různorodosti možných morálních hledisek (decentrace; tedy, jak to mohou vidět druzí).
2. Pojímání pravidel jako něčeho nezměnitelného, zvnějšku daného, oproti náhledu, že pravidla se dají – po vzájemné dohodě – měnit.
3. Chápání trestu jako nevyhnutelného, nutně vyplývajícího ze špatného chování (imanentní spravedlnost), oproti přirozené koncepci trestu.
4. Posuzování viny podle následků chování („stupně škody“), oproti posuzování viny s ohledem na širší okolnosti a především záměr jedající osoby.
5. Vymezování morálně špatného tím, co je autoritou zakázáno nebo co je trestáno, oproti chápání špatného jako formy porušení dohody.
6. Přijímání trestu bez spojitosti ke druhu porušení normy a akceptace odčínujícího („oplácejícího“) trestání, oproti chápání trestu jako prostředku nápravy důsledků porušení normy.
7. Souhlas se svévolnou, nerovnou (nespravedlivou) distribucí odměn a trestů autoritou, oproti vyžadování spravedlivé distribuce odměn a trestů pro všechny zainteresované.
8. Definování povinnosti jako poslušnosti vůči autoritě, oproti chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých.

(Upraveno dle Lickona, 1976, s. 220)

Výstižnou kritiku, „tradiční“ morální výchovy (a tedy i naší školy) podává Bull (1973).

Tato výchova se mu jeví být:

- a) Abstraktní: Je postavena na abstraktních principech, které nemají oporu v konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i proklamativní.
- b) Deduktivní spíše než induktivní: Aplikace proklamované hodnoty nebo principu probíhá převážně dedukcí směrem ke konkrétní situaci. Princip,

norma je pak chápán jako cosi vnějšího, cizorodého. Mimochodem také proto, že není adresátovi vysvětlován (viz níže).

- c) Pasivita vychovávaného: V tradiční morální výchově je dítě poučováno, usměrňováno vychovatelem namísto toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Pasivita žáka je charakteristická pro všechny autoritativní modely výchovy.
- d) Iracionální: V minimální míře apeluje na rozum, je spíše dogmatická. Nepracuje se dostatečně s předpokladem, že žák je schopen plného „morálního porozumění“.
- e) Negativní: Tato výchova je a priori zaměřena na negativní regulaci. Učí především tomu, co nedělat (co se nemá, co je zakázáno). Cestu k pozitivnímu programu nabízí abstraktní, mlhavou a neurčitou.
- f) Ignorující konflikty: Bull považuje tuto položku za největší slabost tradiční morální výchovy. Dle něho je ignorován konflikt hodnot v konkrétních morálních situacích. „Slepá věrnost“ jakékoliv hodnotě je neadekvátní při hledání řešení ve složitosti poloh, které přináší život. Naopak základní podmínkou morálního zrání je kritické posuzování, poměřování hodnot, norem a principů v návaznosti na konkrétní zkušenosti. (Upraveno dle Bull, 1973, s. 134–137.)

Bullova charakteristika jako by nepřímou vycházela ze studia námi analyzovaných školních řádů. V nich se odráží jeden z nejtypičtějšých rozporů současné fáze vývoje našeho školství: jedná se o rozpor mezi všeobecně deklarovanými principy, které jsou akceptovány jako nezbytný základ humanistické a demokratické školy a na druhé straně pak setrvačnost postupů a metod typických pro školu socialistickou.

Zkoumali jsme 79 školních a vnitřních řádů základních (40) a středních (39) škol platných pro školní roky 1996/1997 a 1997/1998. Nejstručnější řády byly jednostránkové a nejobsáhlejší desetistránkové. Průměrný rozsah školních řádů byl o něco méně než tři strany textu. Nejčastěji se vyskytovaly řády jednostránkové a dvoustránkové.

1) Základním znakem námi zkoumaných školních řádů je zásadní disproporce mezi formulovanými žákovskými povinnostmi (zákazy, příkazy, organizačními omezeními) a právy žáků. Pouze ve třech školních řádech je proporce mezi právy a povinnostmi žáků vyvážená (3,8 %). Většinou jedním odstavcem (popř. větou) jsou zmíněna práva (resp. zmíněno právo) žáků v dalších devíti řádech. V souhrnu ve 12 řádech (15,2 %) zbylo místo alespoň na jednovětvené vyjádření nějakého práva dítěte. Vyjádřeno opačně: přibližně 85 % tvůrců školních řádů v dimenzi práv žáků neuvažuje.

Ve shodě s našimi závěry se ve Výroční zprávě ČŠI o školním roce

1996/1997 konstatuje: „Školní řády inspektovaných škol jsou často souborem zákazů a následných trestů. V menší míře stanovují i práva žáků . . .“ (s. 19). Ve stejném dokumentu ČSI vypovídajícím o školním roce 1997/1998 je uvedeno obdobné hodnocení: „Školní řády byly založeny více na příkazech, než na respektování práv dítěte“ (s. 6).

Příklady obsáhlejšího vyjádření práv dítěte:

„Práva (SŠ):

Žák má právo na respektování své osobnosti.

Žák má právo požádat třídního profesora a výchovného poradce o konzultaci týkající se studia nebo problémů, které souvisejí se studiem.

Žák je oprávněn obrátit se v případě potřeby na ředitele.

Žáci se podílejí na správě gymnázia formou poradního hlasu prostřednictvím svých zástupců.“

Jiný příklad:

„Každý žák školy má právo na (ZŠ):

- vzdělání a rozvoj osobnosti podle míry nadání, rozumových a fyzických schopností
- výchovu, která směřuje k rozvoji jeho osobnosti, při zdůraznění respektu k lidským právům, ke vzájemnému porozumění a toleranci
- ochranu před jakoukoliv formou diskriminace
- ochranu před všemi formami tělesného či duševního násilí
- kázeň ve škole má být zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností
- svobodu projevu, myšlení a náboženství
- získávání a rozšiřování informací, pokud neohrožují jeho tělesný a duševní vývoj
- odpočinek a oddechové činnosti odpovídající jeho věku
- ochranu před zasahováním do soukromého života
- ochranu před všemi návykovými látkami, které ohrožují jeho tělesný a duševní vývoj (alkohol, drogy)
- na využívání všech zařízení a služeb školy, které jsou žákům určeny“

Příkladem původního (originálního) řádu je 40položkový řád ZŠ, který vedle převažujících příkazů a zákazů pamatuje i na práva žáka (popř. jeho rodičů):

„25. Rodič, který si přeje být přítomen vyučovacímu procesu nebo jinému pracovnímu programu dětí, oznámí to vyučujícímu 1 den předem z organizačních důvodů.

37. Učitelé vytvářejí ve třídách příjemnou, vlídnou, přísně, ale laskavě pracovní atmosféru. Zásadně přihlížejí k individuální zdravotní dispozici žáka. Veškeré problémy řeší učitel s rodiči včas, věcně . . .

38. Učitel je povinen dát za všech okolností každému žákovi příležitost k uplatnění jeho dovedností a možnost k opravě chyb, které s dítětem předtím odstranil.

39. Ironizování žáka pedagogem nebo tělesný trest žáka ředitelka školy zakazuje a vyvodí eventuelně okamžitě důsledky ve formě rozvázání prac. poměru.“

Nejčastěji uvedeným právem je formulace obdobná této: „ . . . domnívá-li se student, že pokyn či příkaz pedagogického pracovníka je v rozporu se zásadami školního řádu, je oprávněn stěžovat si řediteli školy“.

Některá práva žáků uvedená ve vnitřních řádech působí poněkud neobvykle: „Žák má volnost pohybu v rámci uvědomělé kázně. (WC).“ Jinde: „Žák má právo nebýt šikanován.“

Diskuse

Kde hledat příčiny dané situace? Dle našeho názoru první příčinou „opomenutí“ zakotvit práva žáků do školních řádů je setrvačnost Tedy ve většině případů byly školní řády „přepsány“ z období socialistické školy pouze s minimálními úpravami. Vskutku v některých řádech škol nalezneme jedinou obměnu: Na místo pokynu pro žáky „zdravíme čest práci“ a vyučující oslovujeme „soudruhu učitel a soudružko učitelko“ se vnitřní řád změnil pouze v tom, že žákům je předepsáno zdravít „dobrý den“ a oslovovat učitele „pane učitel a paní učitelko“. (Např. školní řády základních škol se stále povětšinou opírají o Školní řád vydaný jako závazný pokyn MŠ ČSR v roce 1972.)

Druhý bezprostřední důvod rozebírané absence práv žáků v řádech našich základních a středních škol je skutečnost, že téma práv dítěte (žáka) se nám nedostalo stále ještě „hlouběji“ pod kůži v rovině „praktické“ (prováděcí). Na obecné úrovni panuje shoda o nezbytnosti dodržovat text Úmluvy o právech dětí v širokém spektru jejich možného ohrožení (viz text Úmluvy). Ve smyslu ochrany dítěte před negativními svody právům rozumíme, ve smyslu práv dítěte na plnohodnotný osobnostní rozvoj zatím nikoliv. V ilustrujícím výroku jednoho – dle mého soudu velmi kvalitního ředitele školy – se tento problém zřetelně odráží. Na můj přátelsky vyslovený dotaz, proč nemají ve svém školním řádu vyjádřena mimo jejich povinností i práva žáků, mi odpověděl: „To je sice pravda, napsané tam nejsou, ale my je všechny dodržujeme“.

2) Ve zmíněné zprávě školní inspekce za rok 1996/1997 se dále na straně 19 uvádí: „Většinu školních řádů nelze hodnotit pozitivně jako dokument, který je základem dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, který posiluje úctu k člověku a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů.“ O kousek dále na téže straně: „I ve středních školách obecně převládá nepřiměřený sociální odstup mezi učitelem a žákem . . .“

Opět jsme se zprávou školní inspekce ve shodě. Dalším společným a převažujícím znakem námi analyzovaných školních řádů je jejich úřední (komisní), nevládní jazyk, který je souborem povinností, příkazů, zákazů a následných možných sankcí.

Pro ilustraci uvádíme názvy jednotlivých částí „typického“ (obvyklého) školního řádu:

Docházka do školy.

Student je povinen po dobu studia.

Všem studentům je zakázáno.

Ve vyučovací části školního roku je student povinen.

Chování studenta mimo školu.

Některé řády jakoby žákům nepřímou vzkazovaly: Neobtěžujte, nerušte a hlavně hned po vyučování opusťte školu! Citují: „... do ředitelny (žáci) vstupují pouze na pozvání ředitele nebo jeho zástupce“. Nebo: „Přání a dotazy žáků tlumočí pedagogickým pracovníkům dozor na chodbě, není dovoleno klepat na dveře sborovny, ředitelny a kanceláře zást. ředitele.“

Zřejmá snaha omezit kontakt s žáky na nejnужnější míru plyne z následujícího odstavce: „Vstup do sborovny, ředitelny a kabinetů je dovolen jen v nutných případech. Sešity a pomůcky dávají učitelé žákům do přihrádek ve skříních na chodbě před sborovnou. Průchod kolem ředitelny není dovolen. Zakazujeme zdržovat se v chodbě před sborovnou a ředitelnou.“

Nebo: „Studenti mají zakázáno vstupovat bez doprovodu vyučujícího do všech úředních místností školy včetně kabinetů. ... do ředitelny gymnasia vstupují pouze na pozvání ředitele nebo jeho zástupce.“ Ještě stručněji: „Vstup do ředitelny je zakázán.“ Mnohé řády jsou psány spíše jako formální dokument, se kterým se dále evidentně nepracuje a ani se s jeho funkčním využíváním nepočítá. Jde o jeho zdokumentované formální „probrání“, které – když bude zapotřebí – bude možno doložit. Těžko věřit, že tvůrci řádu miní vážně zakazovat např. žákům pobyt venku po setmění bez dozoru rodičů (u žáků ZŠ). V některých případech vskutku nabudete dojmu, že představitelé školy vlastní stávající řád sami již dlouho nečetli a ani nepředpokládají, že ho někdo číst bude.

V jiných případech je řád detailním návodem, jak jednat ve všech možných „předpokládaných“ situacích. Tento nepřeherný výčet povinností má v krajních variantách až deset stran. Takže se tam například dovíme, že žáci mohou odebrat druhé jídlo a napít se čaje teprve poté, co zkonsumují polévku, odpadky mají vhadzovat do odpadkových košů apod. Příklady dalších detailních pokynů směřované k žákům: „mají zakázáno běhat, opírat se o zábradlí a používat točité schodiště, které používá pouze profesorský sbor ...“ (!). Nebo (citují): „Na chodbě se (žáci) procházejí nebo stojí, nesedí ani neležejí.“

Mezi platnými školními řády najdeme i unikátní případy:

Jednostránkový řád – platný – z počátku šedesátých let. První věta je zcela charakteristická: „Žák chodí řádně do školy a pilně se učí, aby svým jednáním co nejvíce prospěl své lidově demokratické vlasti.“

Některé položky školních řádů možná nenavozují u žáků jasnější představy, co se za nimi skrývá. Např.: „Doporučení: Žák by měl mít zájem, aby jeho národnost byla ve světě pojmem v nejlepší slova smyslu. Proto by měl své chování, vystupování a svou práci zaměřit tak, aby k tomu přispěl co nejvíce.“ Jinde: Žáci mají „Podporovat úsilí pedagogických pracovníků o pokrokový vývoj školy.“

Diskuse

Konstrukce většiny školních řádů tedy předpokládá žáka (studenta) jako a priori nezdrárnou a nesvéprávnou bytost, kterou je třeba omezit, nenechat bez dozoru (eventuálně preventivně zastrašit). Úvahy na téma diskuse o chodu školy s žáky a studenty (popř. jejich aktivní spolupodílení se na normách, které chod školy upravují) jsou zřejmě pro většinu našich pedagogů nepatřičné, zbytečné a nefunkční. Čili opět citace ze zmíněné inspekční zprávy (s. 19) „... ve většině škol nejsou uvědoměle vytvářeny předpoklady pro sociální existenci žáka. Tvůrčí samostatné studium, diskuse o problémech, nalézání vlastních východisek a řešení, komunikace mezi žáky navzájem, prezentace a obhajoba svých myšlenek, postoju a stanovisek... – to byly jevy ve středních školách ojedinělé.“ Obdobně je v citované zprávě popsána situace na základní škole.

3) Žákovská samospráva:

Téma žakovské samosprávy není ve Výroční zprávě ČŠI o školním roce 1996/1997 zmíněno. Ve Výroční zprávě za rok 1997/1998 se uvádí v kapitole o ZŠ na straně 6: „Funkční žakovské samosprávy byly výjimkou“.

V naší analýze se zmínka o samosprávném orgánu žáků objevuje v případech SŠ ve čtyřech řádech z 39 (10,25 %). Na ZŠ školách ze 40 řádů je to ve 3 případech (7,5 %). V souhrnu tedy ze 79 školních řádů základních a středních se nějakým způsobem o existenci (funkci) žakovské samosprávy (na úrovni školy, resp. třídy) píše v 7 řádech (8,86 %).

Setkáme např. s tímto zněním:

„Ve třídách pracují studentské samosprávy, které *pomáhají škole při zajištění její činnosti*. Náměty a žádosti předkládají studentské samosprávy řediteli školy nebo jeho zástupci.“

Jiné varianty: „Zástupci studentů dávají vedení školy návrhy a podněty týkající se studentů a jsou vedením školy informováni o přípravě důležitých dokumentů.“ „Studenti mají právo zvolit si nezávislou třídní, popř. školní samosprávu a určovat její činnost v souladu s tímto školním řádem.“ Nebo: „Žák má právo na potřebné informace o škole. Má možnost vyjádřit své připomínky k chodu školy, způsobu vyučování a obsahu učiva. K tomu slouží především parlament školy.“

Jinde je náznak samosprávy formulován následovně:

„Každý třídní kolektiv si zvolí dva až tři zástupce pro jednání s pedagogickými pracovníky. Problémy, připomínky apod. řeší nejprve s vyučujícím, potom s třídním učitelem, případně se zástupce ředitele či ředitelem školy.“

Diskuse

Samozřejmě, že si umíme představit, že na škole existuje funkční žakovská samospráva a ve školním řádu to není uvedeno. Na druhé straně „na papíře“ vzorově propracovaný systém činnosti žakovské samosprávy sám o sobě nezaručuje její kvalitní fungování. Nicméně ve zkoumaných školních

řádech jasnější představu o činnosti žákovské samosprávy nalezneme zcela výjimečně.

4) Dovolíme si poslední citaci z Výroční zprávy ČŠI z roku 1996/1997 v kapitole o středních školách (s. 19): „V některých školních řádech byla snaha omezovat i chování žáků mimo školu.“ V řádech se velmi často objevují směrem k žákům požadavky, které se týkají doby, kdy za ně nesou plnou odpovědnost jejich zákonní zástupci. Tyto požadavky mají podobu obecnějších formulací ve smyslu reprezentace školy: „Studenti (žáci) reprezentují školu svým chováním a vystupováním na veřejnosti.“

Jiné řády podrobně řeší jak se mají chovat venku: jak chodit po chodníku, přecházet přes vozovku, chovat se v dopravních prostředcích apod. Jeden typický příklad: „Studenti (žáci) reprezentují školu svým chováním a vystupováním na veřejnosti. V dopravních prostředcích se chovají slušně, dávají dospělým přednost při nastupování a uvolňují místa k sezení.“

Velmi často se setkáváme s vyjádřením, že „... přestupky žáků způsobené mimo vyučování, budou hodnoceny jako přestupky ve škole.“

Nejčastěji formulované zákazy v mimoškolním období:

„... žáci se mohou účastnit vhodných filmových, divadelních a jiných kulturních a zábavných představení, pokud jsou mládeži přístupná

- jde-li o večerní představení, mohou je navštívit v doprovodu rodičů nebo jimi pověřených osob starších 18 let
- diskotéky a taneční zábavy jsou žákům zakázány.“

Diskuse

Jsme si plně vědomi, že školní řád plní několik funkcí. Mimo jiné vymezuje, co se má a nemá a tím chrání bezpečnost a zdraví žáků. Nebo například při řešení pojistné události může být detailní popis povoleného (nebo spíše zakázaného) podkladem k pojistnému plnění atd. Plně jsou oprávněná konkrétní pravidla z hlediska bezpečnosti práce na rizikových pracovištích (laboratoře, dílny, event. tělocvična apod.). Otevřenou otázkou zůstává, co z těchto pravidel má (musí) být obsahem školního řádu.

Shrnutí

Hledání příčin pouze kosmetických úprav školních řádů není snadné. My jsme se pokusili o následující zdůvodnění: „Měkký přístup“ (obhajoba daného stavu):

- převzetí předchozích norem pro žáky bylo provedeno jaksi automaticky, ze setrvačnosti,
- učitelé měli po revoluci na starost jiné a důležitější věci,
- koneckonců na staré škole nebylo všechno až tolik špatné (aspoň byl „pořádek“),

- nikdo učitele nepoučil (tedy chyba „vyšších“ metodických orgánů), že v demokratickém modelu školy dost dobře nemůže fungovat školní řád vytvořený v období totality,
- obecně je školní řád vnímán jako formální norma, jejíž význam se aktualizuje, když „se něco stane“ (tedy pro jistotu, jinak není v zásadě potřebný),
- žáci mají už tak dost volnosti, která jim nesvědčí a ještě se jim bude vytvářet další prostor „liberálními“ normami k větší nekázní a neposlušnosti.

Kritický přístup (kritika stavu):

- jak je možné, že 8, 9 a nyní již 10 let po listopadu 1989 se na mnohých školách pracuje se školními řády, které byly pilířem socialistické školy,
- zatímco na jiných školách se žáci a učitelé řídí detailními, často mnohastránkovými návody, jak se chovat ve všech možných představitelných situacích,
- co je příčinou, že naši učitelé (ředitelé) ve své velké většině neumí (nechtějí) uvažovat v dimenzi základních práv dítěte, které by byly ve vztahu k povinnostem vyváženě kodifikovány ve školním řádu,
- jak to, že si neuvědomují odpudivý a karatelský jazyk školních řádů, který musí nutně „adresáty“ (žáky, studenty) odrazovat a vyvolávat u nich „chuť“ takto sepsaná pravidla „na just“ porušovat,
- proč není téma pravidel, která regulují život ve škole předmětem diskuse s žáky (a mezi žáky), když se přímo nabízí takováto témata – pro žáky velmi aktuální – pro diskusi využít, – odtud je blízko k úvaze: proč nejsou žáci přizváni k spoluprábě školních norem a dále proč stále neumíme pracovat se školní žakovskou samosprávou (většinou ji ve školách nemáme, pokud ji máme, pak mnohdy je to jakýsi útvar „pro forma“),
- na druhé straně hrozí nebezpečí, že kritika kvality většiny školních řádů povede na mnoha školách k jejich přepsání v „novém duchu“, k ustavení samosprávy a tím bude „požadavkům doby“ formálně učiněno zadost, ale fakticky se změní nemnoho.

Závěr

Mezi řadou prostředků, kterými disponují učitelé a vychovatelé při výchově k mravnosti a občanství (míněno v širokém slova smyslu) svých svěřenců jsou řády škol. I když si nemyslíme, že školní řád dané školy věrně zobrazuje její atmosféru či dokonce kvalitu výchovně vzdělávací práce („papír unese všechno“), přesto se domníváme, že jejich rétorika naznačuje, že naše škola není převážně tím prostorem, kde by se budoucí občan „přiučil“ demokracii. Měřeno pouze těmito dokumenty, pak hluboká totalita trvá...

Literatura

- BULL, N. J. *Moral education*. Trowbridge: Redwood Press, 1973.
- DUSKA, R., WHELAN, M. *Moral development. A guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press, 1975.
- LICKONA, T. (ed.): *Moral development and behavior: Theory, research a social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 317, 318.
- PIAGET, J.: *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977.
- VACEK, P.: Aktivně proti zlu. (K metodice mravní výchovy v škole.) *Pedagogické spektrum*. Bratislava, 1997, roč. VI, č. 1/2, s. 2–14.
- VACEK, P.: K problematice morálního vývoje a morální výchovy žáků. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1997. (Nepubl. disertační práce.)
- VACEK, P.: K metodám a metodice mravní výchovy. In *Katedra pedagogiky a psychologie se představuje...* Hradec Králové: Pedagogická fakulta VŠP, Gaudeamus, 1997, s. 49–62.
- VACEK, P.: Ke krizi mravní výchovy v současné škole. In *Výchova k evropskému demokratickému občanství*. IV. konference Evropského hnutí v ČR. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s. 186–196.
- Výroční zpráva České školní inspekce o školním roce 1996/1997*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998.
- Výroční zpráva České školní inspekce 1997/1998*. Interní materiál. Praha, 1998.

VACEK, P. Analýza školních řádů a její pedagogicko-psychologické souvislosti. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 45–55. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Pavel Vacek, Dr., Pedagogická fakulta VŠP, Katedra pedagogiky a psychologie, V. Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové