

Potřeba interdisciplinární spolupráce při řešení výchovných problémů na školách

Zdenka NOVÁKOVÁ, Helena SKARUPSKÁ

The need for interdisciplinary cooperation in solving educational problems in schools

Abstract: The present study defines the theoretical possibility of solving educational problems in the school environment, which is next to families within the social environment in which the individual grows up, socializing and enculturate important factor. The educational process is associated with many aspects dependent on the behavior of stakeholders, it is necessary to use different methods and techniques of working with children and their parents. The aim of this study is therefore to offer a view of the basic definition of possible solutions to educational problems in the context of interdisciplinary cooperation of stakeholders and highlight the inadequate legislative basis for interdisciplinary cooperation between these entities, including the rights and duties in creating interdisciplinary teams and responsibility for solving educational problems.

Key Words: Behavioral problems, School, Family, Concepts, Educational process, Interdisciplinary approach

Úvod

Chování vzdělávaných ve školách je do značné míry ovlivněno silným tlakem vrstevníků. Módní trendy spolu se snahou vzdělávaných začlenit

se do kolektivu tak ovlivňují i společenské postoje v oblasti výchovně-vzdělávací. Především jde o otázku řešení výchovných problémů, jež ovlivňují sociální vývoj jedinců a jejich pozdější profesní život. Výchovně-vzdělávací proces je obecně spojen s mnoha aspekty závislými především na chování zúčastněných jedinců. Některé projevy vyskytující se sociální patologie mohou zapříčinit v mnoha případech i jeho zpomalení (Lazear, 1977).

Vzdělávání v současném pojetí prochází procesem transformace s cílem vytvořit demokratickou a humánní školu, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajišťovala každému jedinci uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů. Nutnou součástí humánního života školy je integrace prospěchově slabých, obtížně vychovatelných, popřípadě dalších dětí se specifickými potřebami (Vítková, 2004).

Jako předpoklad zajištění příznivých podmínek realizace výchovně-vzdělávacího procesu se ve školním prostředí rovněž objevuje sociální učení. Tato skutečnost je zcela jistě pozitivním faktorem, sociální učení však může mít i negativní dopady, jejichž součástí jsou výchovné problémy.

1 Teoretické pojetí výchovných problémů

V odborné literatuře se v rámci nepřesného vymezení výchovných problémů na školách a ve školských zařízeních hovoří u různých autorů o problémovém žákovi, žákovi se specifickými poruchami nebo o kázní. Konkrétně na problematiku problémového žáka odkazuje např. Auger, Boucharlat (2005), Navrátil, Mattioli (2011), na žáka se specifickými poruchami Riefová (2010), Zelinková (2009), kázní se blíže zabývá Bendl (2011). Výchovnými problémy ve škole se zabývají i psychologové. Příčinu problému hledají především v osobnosti žáka nebo učitele či ve vývojových krizích, nejčastěji v krizích dospívání, jako např. Jedlička (2011). Kyriacou se ve své knize nazvané Řešení výchovných problémů ve škole (2005) nezabývá otázkou vymezení tohoto pojmu, ale nabízí několik řešení ke konkrétním problémům, jako je např. šikana, záško-láctví, stres nebo kriminalita.

2 Definování výchovného problému

Výchovné problémy jsou ale daleko rozmanitější, proto si zaslouží komplexnější náhled. O definici výchovných problémů se v závěru své disertační práce pokusila Skarupská (2006, s. 90), kde podle ní je „výchovným problémem každý jev negativně narušující průběh edukačního procesu a jeho příčiny jsou podmíněny biologicky, sociálně nebo kulturně“.

Toto vymezení je velmi obsáhlé a je schopno do sebe absorbovat nespočet problémů, které se ve školním prostředí objevují. Podobně jako téměř na většinu jevů, i na výchovné problémy můžeme nazírat ze dvou hledisek. Z hlediska objektivního – jako problém, který uznává většina společnosti, tedy určité druhy chování, jež způsobují problémy a jsou společností považovány za nežádoucí, nechtěné, nepřijatelné nebo nevhodné. Druhým hlediskem je hledisko subjektivní, tedy určitý druh chování, který jednotlivec (učitel, žák) považuje za nevhodné, nepřiměřené, aniž by měl oporu v názorech zbytku společnosti.

Obecně můžeme za výchovné problémy označit chování žáka vyznačující se nekázní, lhaním, krádežemi, šikanou, záškoláctvím, zneužíváním návykových látek apod. – tedy chování, které můžeme označit za závadné, problémové, asociální – nespolečenské, překračující stanovené společenské normy, tedy to, co nazýváme konformitou. Z toho vyplývá, že převážná část výchovných problémů je sociokulturní povahy. Pouze malá část je tvořena poruchami osobnosti jedince a je tedy psychického původu.

3 Teoretické vymezení výchovných problémů na základě vybraných konceptů

Teoretické zakotvení výchovných problémů není jednoduché. Vždy záleží na tom, co autor konkrétní teorie vnímá jako příčinu vzniku výchovného problému. Proto část autorů vychází z psychopatologických směrů, to jsou ti, kteří základ výchovného problému spatřují v osobnosti jedince, kdežto další autoři se spíše kloní k sociálním příčinám a ti hledají zdroje v některé ze sociálních koncepcí. U velké části jedinců

překračujících konformitu se jedná o multifaktoriální příčiny, kdy dochází k propojení příčin osobnostních s těmi sociálními.

Teoretické zakotvení osobnostních poruch najdeme nejčastěji v teorii genetické dispozice – dědičnosti jako je porucha počtu nebo struktury chromozomů nebo Gershonova teorie vulnerability – zvýšené zranitelnosti (Vágnerová, 2004). Jiné výchovné problémy mohou mít příčinu v narušení vývoje centrální nervové soustavy, což je záležitost medicíny, především neurologie. Jiné výchovné problémy mohou mít příčinu v poruše osobnosti, kde se k vysvětlení např. používá Cloningerova teorie psychobiologického modelu temperamentu a charakteru stanovující při určení typu osobnosti tři kritéria preferencí, což je závislost na odměně nebo potřeba silných prožitků či vyhýbaní se poškození (srov. Cloninger, 1993).

V rámci teoretického zakotvení výchovných problémů z hlediska sociokulturního můžeme vyjít opět z několika možných konceptů. Jako první se nabízí relativistická koncepce vycházející z předpokladu kulturní a časové proměnlivosti hodnocení určitého chování. Hodnocení chování a tím i výchovných problémů je zde dáno příslušností ke kultuře či subkultuře žáka na jedné straně a učitele na straně druhé. Žák, který je součástí kulturního společenství nemusí chápat, znát a používat kulturní vzorce učitele. Již na základě této skutečnosti pak může vzniknout výchovný problém. Je ovšem samozřejmé, že vyvíjející se kultura v čase posouvá hranice toho, co je bráno jako norma a co takto již bráno není, přičemž se tímto opět dostáváme do situace, kdy může dojít ke konfliktu mezi žákem a učitelem.

Na tuto teorii navazuje další koncept, a to utilitaristický, Bendl (2011, s. 79) ho aplikuje na školní kázeň, hovoří o tom, že nekázeň žáků ve škole se šíří tou měrou, jakou se žákům vyplácí. Obecná teorie utilitarismu říká, že cílem a měřítkem lidského chování a jednání je hledání užitku. Žáci se nijak neliší od zbytku společnosti. Preferují takové chování, které jim s co nejmenší námahou přinese největší užitek bez ohledu na to, jak jsou nastavena pravidla, a proto vznikají výchovné problémy.

Třetím konceptem, který teoreticky vysvětluje příčiny výchovných problémů, je anomie, v doslovném překladu nezákonnost jako typický znak. Anomie je podle Durkheima (2005) stav společnosti, kdy je

nedostatečná sociální regulace. Je to stav typický pro moderní společnost. I když se Durkheim mohl věnovat studiu moderní společnosti pouze 19. a počátku 20. století, jeho závěry jsou přínosem pro současnost a můžeme konstatovat, že platí obecně pro celé období modernity. Dalším konceptem, pracujícím s anomii, je Mertonův (2000) strukturální funkcionalismus, zaměřený na typy individuálních adaptací. Merton obrací zájem zkoumání nonkonformity ke kulturním cílům a institucionálním normám. Rozdíl mezi přístupem Durkheima a Mertona spočívá v tom, že Durkheim klade důraz na morální deregulaci v rámci teorie anomie, kdežto Merton vychází z demoralizace prostředků (hromadění bohatství – nástupu konzumu), a to i za cenu nelegálních postupů.

K teoretickému vymezení výchovných problémů můžeme použít i teorii kulturních vzorců, které definovala Benedictová (1999). Podle ní si každá kultura, každé společenství vytváří vzorce chování, které se stávají vynutitelnou normou chování příslušníků komunity. Studium kulturních vzorců nám pomáhá nejen pochopit vznik, vývoj a zánik jednotlivých společenství, ale také vytváří prostor pro pochopení vývoje celého lidského druhu v jeho rozmanitosti. Tím nám pomáhá pochopit výchovné problémy žáků.

V současné době je velmi aktuální práce se sociálně vyloučenými žáky a jejich výchovnými problémy. K lepšímu pochopení fungování sociálně vyloučených nám slouží teorie kultury chudoby amerického antropologa Lewise. Lewis (1966) přichází s myšlenkou, že chudobu a její doprovodné znaky je možné chápat jako subkulturu, která má vlastní strukturu a kde sdílený způsob života přechází z generace na generaci. Jedinci této subkultury jsou závislí na sociálních dávkách, je pro ně typická nízká vzdělanost, nízké příjmy a vysoká nezaměstnanost s nekvalifikovanou a těžko rekvalifikující se pracovní silou. Dále se vyznačují slabými vazbami k dalším členům společenství, žitím přítomnosti bez znalosti historie a vztahu k místu bydlení, tedy slabým nebo žádným zakořeněním. Rodina je nestabilní s minimem ochrany. V kultuře chudoby se navíc objevují všechny předcházející koncepty společně.

Samozřejmě, že se nejedná o všechny možné teoretické koncepty, které lze na výchovné problémy použít. Je to jen základní výčet,

vycházející z psychologických, antropologických a sociologických teorií, který ve své podstatě poukazuje na stěžejní možné původce výchovných problémů ve školství. V předchozí části bylo uvedeno, že většinu výchovných problémů spatřujeme v oblasti sociokulturní. Z toho důvodu jsme jim tedy věnovali větší pozornost než oblasti psychologické.

4 Legislativní pojetí výchovně-vzdělávacího procesu s akcentem na výchovné problémy

V legislativě je právo na vzdělání a problematika související s výchovně vzdělávacím procesem na školách a školských zařízeních prvotně zajištěno článkem 33 *Listiny základních práv a svobod*, jež deklaruje právo na vzdělání, stanovuje povinnou školní docházku v délce devíti let a zaručuje bezplatné základní a střední vzdělávání.

Koncepci výchovně vzdělávacího procesu upravuje *zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jež reflektuje základní zásady a cíle vzdělávání, jako je rovný přístup ve vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby vzdělávaných a jež stanoví práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků v návaznosti na možná výchovná opatření, jichž lze využít jako sankčních opatření za kázeňské delikty ve školství. Školský zákon dotváří svými ustanoveními *vyhláška č. 72/2005 Sb.*, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a *vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jejich úkolem je stanovit základní legislativní mantinely poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, umožnit individuální způsoby vzdělávání s ohledem na specifické vzdělávací potřeby jedinců. Školský zákon i vyhlášky hovoří především o vzdělávacím procesu včetně jeho různých modifikací. Již v těchto základních právních předpisech upravujících oblast školství je zřejmá absence legislativního zakotvení druhé části výchovně vzdělávacího procesu – výchovy.

Je pravou, že školský zákon v ustanovení § 31 upravuje výchovná opatření, kde formou kázeňských opatření je podmíněné vyloučení žáka

nebo studenta ze školy či školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy či školského zařízení. Těchto sankčních opatření však lze vůči vzdělávaným využít pouze, mají-li ukončenou povinnou školní docházku, neboť v opačném případě narážíme na rozpor s ustanovením čl. 33 *Listiny základních práv a svobod*, jež zaručuje právo na vzdělání a školní docházku označuje jako povinnou. Školy a školská zařízení mají a priori výrazný vliv na rozvoj lidského jedince, prvotním požadavkem je zabezpečení výchovy a vzdělávání, jež není s odkazem na výše uvedenou legislativní úpravu možné omezovat. Další kázeňská opatření může uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel ve formě napomenutí, důtky třídního učitele, důtky ředitele školy či snížené známky z chování. Tato kázeňská opatření mají v současné době pouze minimální účinnost, nevyplyvají z nich žádné další povinnosti jak žákům, tak jejich zákonným zástupcům – rodičům, pěstounům apod.

K problematice výchovných problémů na školách se rovněž dotýká článek 28 odstavce 2 Úmluvy o právech dítěte, jež státům, které jsou smluvní stranou Úmluvy, přikazuje učinit všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve školách byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s Úmluvou. Tento článek Úmluvy je aplikován v českém školství ve školních řádech podstatné většiny škol formou zavazujícího ustanovení. Školní řád se tímto stává důležitým vnitřním legislativním nástrojem školy, protože podle ustanovení § 30 školského zákona má obsahovat podrobné podmínky výkonu práv a povinností zúčastněných aktérů výchovně vzdělávacího procesu včetně hodnocení výsledků jak vzdělávání, tak i výchovy s konkrétně stanovenými sankcemi.

Školy a školská zařízení mají totiž mimořádnou odpovědnost za předcházení vzniku výchovných problémů a za odpovědné vyrovnání se s výchovnými problémy v momentě jejich vzniku. Společensky nežádoucí chování nelze ze strany školy či školského zařízení jakkoliv akceptovat. Škola a školské zařízení má odpovědnost za děti, žáky a studenty v době vyučování a školních akcí, což nám stanovuje ustanovení § 6 vyhlášky MŠMT č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Ovšem tato povinnost primárně

vychází ze zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, a to z ustanovení § 7, které opravňuje každého upozornit příslušný orgán sociálně právní ochrany na porušení povinností nebo zneužití práv vyplývajících z rodičovské odpovědnosti. Podle tohoto ustanovení se pedagogický pracovník, který neoznámí skutečnosti výše uvedené, vystavuje riziku trestního stíhání.

5 Zúčastněné subjekty při řešení výchovných problémů ve školství

Do řešení výchovných problémů v oblasti školství vstupuje celá řada různých subjektů. V první řadě to jsou pedagogičtí pracovníci – ředitel/ka školy, třídní učitel/ka, učitel/ka, výchovný poradce, metodik prevence. Druhým výrazným subjektem jsou žáci základní nebo střední školy, kteří bývají nejčastěji aktéry výchovných problémů. Jako třetí subjekt můžeme uvést rodiče žáků, kteří do řešení výchovných problémů vstupují a podílejí se na něm. Tyto tři skupiny tvoří základ pro řešení výchovných problémů na školách.

K nim dále přistupují dle zákona č. 359/1999 Sb. pracovníci oddělení sociálně právní ochrany dětí a mládeže (dále jen OSPOD). Metodický pokyn č. j. 10 194/2002-14 ukládá řediteli školy svolat výchovnou komisi, kde má být zástupce OSPODu, nejčastěji sociální kurátor. Z praxe víme, jak je důležitá spolupráce mezi školou a sociálními kurátory pro děti a mládež, a to nejen při řešení výchovných problémů, ale i v rámci prevence – předcházení jim. Pracovníci OSPODu a sociální kurátoři jsou podle zákona č. 359/1999 Sb., základní jednotkou určenou k řešení problémů dětí v nejširším slova smyslu, z čehož vyplývá, že dle ustanovení § 7 a § 10 tohoto zákona jsou školy, školská zařízení a další subjekty povinni bezodkladně oznámit obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují ohrožení dítěte. Dle Rychlíka (2009) by měl na základě podnětu OSPOD provádět pomoc a podporu cíleně a systematicky.

Další skupinou subjektů vstupujících do řešení výchovných problémů je policie, a to v případech, je-li výchovný problém tak závažný, že se dotýká překračování norem v oblasti správního a trestního práva. Systém práce a postupy policistů v oblasti preventivně výchovného

působení na děti a mládež a v oblasti odhalování a dokumentování kriminality dětí a trestné činnosti páchané na mládeži upravuje v návaznosti na *zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí Závazný pokyn Policejního prezidenta č. 8/2002*.

Poslední skupinu subjektů podílejících se na řešení výchovných problémů jsou pracovníci Probační a mediační služby. Ti vstupují do systému v těch případech, kdy bylo soudně nařízené výchovné opatření dle *zákona č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže nebo sami na základě ustanovení § 4 zákona č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě*, kde se říká, že Probační a mediační služba věnuje zvláštní péči mladistvým obviněným a obviněným ve věku blízkém věku mladistvých, přispívá k ochraně práv osob poškozených trestnou činností a ke koordinaci sociálních a terapeutických programů práce s obviněnými, zejména jde-li o mladistvé a uživatele omamných a psychotropních látek.

6 Interdisciplinární spolupráce při řešení výchovných problémů ve školství

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, výchovné problémy jsou především sociokulturní povahy a k jejich zdárnému řešení je zapotřebí spolupráce mezi všemi zúčastněnými subjekty. Veřejnosti je potřeba občas připomenout, že prevence společensky nežádoucího chování není hlavní náplní práce pedagogického pracovníka. Za tuto sféru nemůže nést plnou zodpovědnost pouze školství. Zdravý vývoj dítěte je především odrazem výchovy v rodině a samozřejmě celé společnosti.

Rodinné prostředí výrazně dotváří každého jedince. Pomáhá mu uspokojovat jeho potřeby a vstupuje přes něj do společnosti. Školní prostředí je pak nejčastěji sledováno z hlediska institucionalizovaného a cílevědomého výchovně-vzdělávacího působení. Škola má též jako sociální instituce prostřednictvím stanovených výchovných cílů, metod a technik práce výrazný vliv na rozvoj hodnot jedinců. V současných českých podmínkách se však poukazuje na nedostatečnou provázanost a spolupráci školy a rodiny, ač jde o stěžejní požadavek zaručující patřičnou efektivitu výchovně-vzdělávací činnosti (Knotová, 1999, s. 28). Škola a rodina spolu musejí komunikovat a kooperovat. To znamená, že rodiče nemají být

jen pasivními pozorovateli toho, jak škola kultivuje jejich děti, ale mají se školou spolupracovat, pomáhat jí při edukaci (Průcha, 2002).

Je velmi důležité, aby pedagogové v praxi disponovali nejen vědomostmi, ale i dovednostmi potřebnými pro efektivní komunikaci s problémovými jedinci, pro motivaci neukázněných dětí a mladistvých ke změně jejich chování a v neposlední řadě i pro navazování kvalitních sociálních vztahů se žáky, studenty a jejich zákonnými zástupci (Němec, Kusý, 1998, s. 10). Současná společnost předpokládá, že dobrý pedagogický pracovník by měl být připraven na přijetí části zodpovědnosti při řešení výchovných otázek. K tomu patří nejen schopnost učinit odpovídající pedagogickou diagnózu, ale rovněž způsobilost vyjádřit určitou výchovnou prognózu. Jde o schopnost zhodnotit na základě odborných zkušeností, za jakých podmínek se náprava nežádoucích vzorců chování může povést (Jedlička, 2011, s. 17).

Málokterý výchovný problém je záležitostí pouze pedagogických pracovníků a rodičů. Mimo rodiny je nezbytné, aby se na řešení závažnějších výchovných problémů podílel tým odborníků. Zde vzniká nutnost interdisciplinární spolupráce. V resortu školství se jedná o spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně-pedagogickými centry a školními psychology. Zde se spolupráce řídí školským zákonem, resortními vyhláškami a metodickými pokyny.

Spolupráce s dalšími odborníky z jiných resortů – zdravotnictví, sociálních věcí, vnitra vychází především z dobré vůle jednotlivých konkrétních osob. Právní úprava řešení výchovných problémů je roztržštěná a každý resort postupuje podle svých předpisů. Proto vytvoření fungujícího interdisciplinárního týmu je velmi problematické. I z toho důvodu vstoupilo od prosince 2013 v účinnost Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků č. j. MŠMT-43301/2013, jež posiluje možnost navázat lepší spolupráci s rodinou a umožňuje rychlejší spolupráci s dalšími institucemi. Metodické doporučení ve svém úvodním článku uvádí, že „pokud ani přes veškerou podporu nedorazí k odstranění rizikového chování žáka (a to z důvodu, že žák není schopen za dané podpory na svém chování pracovat či jedna/více stran není schopna danou podporu

v potřebné míře poskytovat), je rodina indikována pro spolupráci s další stranou, která má k řešení dané situace potřebné nástroje (odborné či právně vymahatelné)“. Bohužel se opět jedná pouze o Metodické doporučení, nikoli právní normu síly zákona či alespoň podzákonného právního předpisu, jež by zavazoval ke spolupráci odborníků jiných resortů.

Z daného vyplývá, že vytvoření dobře fungujícího interdisciplinárního týmu v současné školní praxi je krom uchopení problematiky v legislativě současně záležitostí ochoty jednotlivých aktérů – pedagogických pracovníků, kurátorů, policistů, probačních úředníků. Praktickým nedostatkem je tříštivá legislativa způsobující – dá se říci – značnou těžkopádnost týmové práce již vytvořených týmů. Dle zjištění Šolcové (2014), existuje nedostatečné předávání informací mezi jednotlivými subjekty k jednotlivým případům a chybí zpětná vazba pro školství, v momentě kdy si jiný orgán – např. policie či OSPOD – převezme řešení výchovného problému do své gesce. Tím je ztížený komplexní přístup k řešení, jenž by měl být hlavním cílem interdisciplinárního týmu, a to zvláště v sociálně vyloučených lokalitách.

Také další dokument MŠMT *Strategie primární prevence na roky 2013–2018* hovoří o nutnosti nastavení meziresortní spolupráce mezi školstvím a ministerstvem práce a sociálních věcí, dále v resortu zdravotnictví o metodickém pokynu o spolupráci škol s pediatrií, kdy by bylo povinností lékaře potvrdit nepřítomnost žáka, tedy zlepšit systém omlouvání, a tím omezit problémy se záškoláctvím. Tento dokument doporučuje přijmout zákon o prevenci. Zde by mohlo být řešeno zřizování interdisciplinárních týmů, jasné vymezení kompetencí jednotlivých subjektů a role koordinátora, kterou vidíme v pozici nikoli metodika prevence, ale především v nové pedagogické profesi, která ještě není v zákoně o pedagogických pracích uvedena, ale která se ukazuje jako nezbytnou, a to pozice sociálního pedagoga.

7 Neuskutečněné návrhy možností řešení výchovných problémů ve školství

Důležitým krokem k řešení výchovných problémů ve školství je ale samozřejmě též snaha ze strany MŠMT o jejich systematické řešení.

Možnými navrhovanými variantami, které již v minulosti byly diskutovány, bylo zavedení institutu úřední osoby u pedagogických pracovníků, zakotvení možnosti zabavení rušivých elementů v době výuky na školách, zavedení možnosti uplatnit výchovné opatření dočasného vyloučení žáka ze základní školy, legislativní úprava povinné spolupráce zákonných zástupců a školy v případě řešení výchovných problémů včetně případné sankce za porušení této povinnosti. Výše navrhované kroky však nebyly uvedeny v život.

Zavedení institutu úřední osoby pro pedagogické pracovníky by vyžadovalo novelu zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákona, kde by došlo k rozšíření okruhu úředních osob o pozici pedagogického pracovníka. Kromě dodatku v kategorii úředních osob by však bylo třeba změnit i podmínku výkonu veřejné moci, neboť v oblasti školství tuto podmínku splňuje pouze ředitel školy a školského zařízení, nikoliv pedagogický pracovník. Trestní zákon pak ve vztahu k úředním osobám ustanovuje jejich ochranu prostřednictvím trestného činu „Násilí proti úřední osobě“ (§ 325 trestního zákona). Od této úpravy by bylo možné si slibovat zabezpečení ochrany před fyzickými a verbálními útoky především ze strany žáků a jejich zákonných zástupců. Ve vztahu k žákům by však změna s ohledem na hranici trestní odpovědnosti od 15. roku věku neměla velkého účinku. Zavedení institutu úřední osoby tedy problém neřeší, zcela opomíjí příčiny agrese jako např. zohlednění prostředí, v němž agresor vyrůstá, či slabou autoritu pedagogického pracovníka (Liška, 2008).

Zákonná úprava možnosti dočasného zabavení moderních komunikačních technologií je vázána na znění čl. 11 *Listiny základních práv a svobod*, který v odst. 1 říká, že „každý má právo vlastnit majetek“. Následně odst. 3 *Listiny základních práv a svobod* hovoří o tom, že „vlastnictví zavazuje a nesmí být zneužito na újmu práv druhých anebo v rozporu se zákonem chráněnými zájmy“ (zákon č. 2/1993 Sb., *Listina základních práv a svobod*). V návaznosti na výše uvedené pasáže *Listiny základních práv a svobod*, je nutné zmínit i zákon č. 89/2012 Sb., *občanský zákoník*, konkrétně ustanovení § 1012, ze kterého vyplývá, že „vlastník má právo se svým vlastnictvím v mezích právního řádu libovolně nakládat a jiné osoby z toho vyloučit“. Z daného tedy vyplývá možnost

upravit školním (vnitřním) řádem pouze dočasné účelové zabavení přístroje, čehož školy a školská zařízení v mezích zákona – můžeme konstatovat – v interní právní normě využívají.

U možnosti uplatnit výchovné opatření dočasného vyloučení žáka ze základní školy narážíme na rozpor s ustanovením čl. 33 *Listiny základních práv a svobod*, jež nám zaručuje právo na vzdělání a školní docházku označuje jako povinnou, tudíž není možné ji jakkoliv omezovat. Socializační vliv školního prostředí je založen na předávání vědomostí a dovedností, jež vytvářejí všeobecný základ teoretické a praktické přípravy na budoucí povolání. Zároveň zúčastněné učí respektovat specifika sociálních rolí pedagoga, dospělého, dítěte i studenta a kompetenční pravomoci, z těchto rolí vyplývající, jež jsou významné nejen v době realizace výchovně vzdělávacího procesu, ale i při následné integraci do společenského života (Vališová, 2002).

K poslednímu navrhovanému bodu nutno podotknout, že legislativa neupravuje povinnou spolupráce škol a zákonných zástupců, je tedy pouze na dobrovolnosti zákonných zástupců nepřerušit komunikativní tok mezi nimi a školou, bez možnosti jakékoliv sankce pro zákonné zástupce za nespolupráci a nezájem podílet se na řešení nežádoucích jevů vyskytujících se na školách a ve školských zařízeních. Současná legislativní úprava hovoří pouze o povinnosti zákonného zástupce na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka. Chybí zde však úprava povinnosti účinně se školou spolupracovat na nápravě problémů chování žáka a jeho vzdělávání včetně případné sankce za nedodržení této povinnosti, jak již bylo uvedeno výše (§ 22 odst. 3 písm. b, *zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona*).

Závěr

Institucionalizace školy s sebou přináší nejen výhody, ale i problémy. Výhodami jsou rozšíření vzdělanosti do celé populace, odstranění negramotnosti, zvyšování kvalifikace pracovní síly a tím konkurenceschopnosti na mezinárodním trhu. Na druhou stranu vznikají problémy, které jsou typické pro systém institucí – odosobnění vztahů,

byrokratismus, šikana, korupce. Škola počátku 3. tisíciletí bývá přirovnávána k průmyslovému podniku, místo výchovně vzdělávací instituce se stává továrnou na vzdělání. Ekonomická kritéria převládají nad kritérii pedagogickými.

V důsledku optimalizace školské soustavy zanikají malé školy a vznikají kolosy o počtu několika set až tisíců žáků. V těchto zařízeních dochází k anonymitě jak žáků, tak učitelů, výchovná složka procesu je potlačena a maximálně se naplňuje složka vzdělávací. Učitel je stále více zatěžován byrokracií, místo času, který by měl věnovat přípravě na vyučování a výchovné složce procesu, je nucen věnovat čas administrativním úkonům, které velmi často s výchovně vzdělávacím procesem přímo nesouvisí.

Výchovné problémy vyskytující se v průběhu výchovně -vzdělávacího procesu na školách a ve školských zařízeních jsou moderním fenoménem v praxi stále nedostatečně řešeným, legislativou nedostatečně upraveným, jak jsme uvedly výše. Dílčí znaky často zanikají, agresori zůstávají bez potrestání, ať už vlivem liknavosti, nedostatečné proškolenosti a pravomocí ze strany pedagogických pracovníků, krytím prostřednictvím zákonných zástupců či chybějícího interdisciplinárního přístupu.

Pokud se mají výchovné problémy řešit komplexně, je nutný interdisciplinární přístup, tím jen nutné vytvořit interdisciplinární tým, kde budou mít jednotliví aktéři jasně vymezené kompetence a jejich spolupráce tak bude mít naději na úspěch. K tomu je nutná nová legislativa, především ve formě zákona a prováděcích vyhlášek, nestačí pouze metodické pokyny. Dále je nutné, aby vznikla profese, která bude činnost interdisciplinárního týmu koordinovat. Zde se nabízí osoba sociálního pedagoga, jako nové pedagogické pozice. Sociální pedagog nezatěžovaný přímou výukovou povinností, jak je tomu u metodiků prevence a výchovných poradců, by měl prostor se věnovat řešení výchovných problémů, jejich prevenci a především koordinaci mezi školou, školským zařízením, a resorty vnitra, sociální práce a zdravotnictví. Tím by byla do jisté míry zabezpečena i vyšší efektivita účelově využívaných finančních prostředků, nedocházelo by v rámci resortů k duplicitě v jejich čerpání.

V současné době máme pouze dva sociální pedagogy působící na školách v sociálně vyloučených lokalitách Přerova a Brna v rámci celé republiky, hrazené díky „osvícenosti“ magistrátů. Jejich fungování ukazuje cestu, kudy by se mělo řešení výchovných problémů ve školství ubírat. Jsou to oni, kdo mimo pedagogických pracovníků a rodičů úzce spolupracují s příslušným sociálním odborem, probační službou, policií a zdravotníky. U nich se sbíhají veškeré informace, oni zajišťují jejich výměnu mezi jednotlivými složkami. Tím je zaručeno komplexní působení, a tak i naděje na redukci výchovných problémů ve školství.

Literatura a internetové zdroje:

- AUGER, M. T., BOUCHARLET, CH. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005.
- BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011.
- BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999.
- CLONINGER, C. R., SVRAKIC, D. M., PRZYBECK, T. R. A psychobiological model of temperament and character. In *Archives of General Psychiatry*, n. 50, 1993, p. 975–990.
- DURKHEIM, É. *Suicide*. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011.
- KNOTOVÁ, D. Prostředí a výchova. In M. PŘADKA, D. KNOTOVÁ, FALTÝSOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PdF MU, 1999.
- KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005.
- LAZEAR, E. Education: Consumption or Production? In *Journal of Political Economy*, Vol. 85, No.3. 1977, pp. 569–598.
- LEWIS, O. The Culture of Poverty. In *American*, n. 4/215, 1966, pp. 19–25.
- LIŠKA, O. *Autorita učitele a úloha rodičů*. 2012 [online] [cit. 2014-11-10] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2008/10/ondrej-liska-autorita-ucitele-a-loha.html>.
- MERTON, R. K. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Slon, 2000.
- Metodický pokyn MŠMT č.j. 10194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Praha: MŠMT, 2002 [online] [cit. 2014-19-10]. Dostupné z: aplikace.msmt.cz/DOC/pokynn.doc.

- Metodický pokyn MŠMT č.j. 43301/2013 pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků.* Praha: MŠMT, 2013. [online] [cit. 2014-11-10] Dostupné z: www.msmt.cz/file/32936_1_1.
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018.* Praha: MŠMT, 2013. [online] [cit. 2014-10-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. Školní konflikty. Jak jim předcházet. Brno. Paido, 2005.
- NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy.* Praha: Eteria, 1998.
- PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002.
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha: Portál, 2010.
- RYCHLÍK, D. Sanace biologické rodiny. In *Právo a rodina*. Praha: Linde, č.2/2009, 2009, s. 19–24.
- SKARUPSKÁ, H. *Sociokulturní prostředí jako zdroj výchovných problémů u žáků středních škol.* Nepublikovaná disertační práce, Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- ŠOLCOVÁ, I. Činnost sociálního kurátora na Mohelnicku v návaznosti na školní prostředí. Diplomová práce, Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. Dostupné z: <http://theses.cz/id/7x5pyy>.
- Úmluva o právech dítěte. Valné shromážděním OSN 20. listopadu 1989. Dostupné z: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf.
- Ústavní zákon č.2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy. Pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi.* Praha: ISV nakladatelství, 2002.
- VÍTKOVÁ, M. Pojetí integrativní školní (speciální) pedagogiky In Vítková, M. (Eds.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika – základy, teorie, praxe.* Brno: MSD s.r.o.. 2004.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
- Vyhláška MŠMT č. 263/2007 Sb. , kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-12-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/>

vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-te-lovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci.

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-09-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-07] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-02] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě. [online] [cit. 2014-11-20] Dostupné z: <https://www.pmscr.cz/zakladni.../zakon-o-probacni-a-mediacni-sluzbe/>.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-01] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-04] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů. [online] [cit. 2014-11-07] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

Závazný pokyn policejního prezidenta č. 8/2002 Spolupráce předškolních zařízení, škola a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané. Praha: MVČR, 2002. [online] [cit. 2014-11-10] Dostupné z: www.msmt.cz/file/7345_1_1/.

Kontakt na autorky příspěvku:

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP Olomouc

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií UTB
Nám. T. G. Masaryka 1279
769 01 Zlín
e-mail: skarupska@fhs.utb.cz