UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE
DOPLŇUJÍCÍHO PEDAGOGICKÉHO STUDIA

2018 **Mgr. Jaroslav MAREK**

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Povinná školní docházka a rozvoj osobnosti dítěte

Mgr. Jaroslav Marek

Závěrečná práce DPS
2018

Prohlašuji:
Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 15. 06. 2018

Jaroslav Marek

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce
doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Jaroslav MAREK
titul: Mgr. název absolvované VŠ: FF, Univerzita Pardubice
rok ukončení VŠ: 2012 rok zahájení DPS: 2015

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti:
psychologie, **pedagogika**, **obecná didaktika**, **oborová didaktika**, **metodologie**, **sociologie**. (podtrhni)

Téma práce:
Povinná školní docházka a rozvoj osobnosti dítěte.

Obsah práce:
Rozvinutí hypotézy, že povinná školní docházka, resp. konkrétní organizace vzdělávání v mnoha případech stojí v cestě rozvoji jednotlivých dětí. Na základě rozličných teorií potřeb poukázat na vhodný a nevhodný přístup k dětem ve školách. Záležitost začlenit do rámce sociálně-právní ochrany dětí a cílů vzdělávání dle školského zákona. Problematiku demonstrovat na příkladech z praxe. Účel: přispět k diskusi o ochraně práv dětí v českém školství.

Základní literatura dle ISO 690:
1) PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

2) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

3) GLASSER, William. *Terapie realitou: o uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 191 s. Spektrum. ISBN 80-7178-493-1.

Termín odevzdání práce: červen 2018

Vedoucí práce: prof. Karel Rýdl Podpis vedoucího .....

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.

V Pardubicích dne: 22.4.2016 **Podpis studující(ho):** .....

Obsah

Úvod **6**
1. Právo na dětství **8**
1.1. Dítě a dětství 8
1.2. Práva dětí a jejich ochrana 10
1.2.1. Nejlepší zájem dítěte 10
1.2.2. Faktory nejlepšího zájmu dítěte – oblasti práv 13
1.2.3. Ohrožení dítěte 15
1.3. Potřeby a jejich deprivace 17
1.3.1. Teorie potřeb 18
1.3.2. Kompatibilita práv a potřeb dětí 23
2. Právo na vzdělání **26**
2.1. Potřeba vzdělání a právo na něj 26
2.2. Povinná? Školní? Docházka? 29
2.3. Aby se děti mohly vzdělávat 30
3. Nejen vzděláním živ je člověk **32**
3.1. Děti, které postrádají smysl 33
3.2. Když škola dětem ubližuje 35
3.2. Ochrana práv dětí a školní prostředí – příklady 37
3.2.1. Vylučování na základě odlišnosti 37
3.2.2. Když jde škola stranou 39
3.2.3. Citlivost k chování dětí a znalost potřeb 41
4. Školství budované pro děti **45**
4.1. Cíle a principy vzdělávání v legislativě 46
4.2. Studnice vědomostí nebo celistvá osobnost? 47
4.3. Na stopě integrujícím vlastnostem osobnosti obratu 49
4.4. Pár poznámek ke vzdělávání v nejlepším zájmu 53
4.4.1. Učitel – průvodce vzděláváním 53
4.4.2. Přátelské prostředí: bezpečné, zdravé, ochraňující a rozvojové 58
4.4.3. Metody výuky a učení: svoboda poznávat i chybovat. 63

4.4.4. Spolupráce ve prospěch ohrožených dětí 69
Závěr 72
Použité zdroje: 75

Úvod

Pro výběr tématu závěrečné práce doplňujícího pedagogického studia *Povinná školní docházka a rozvoj osobnosti dítěte* jsem měl více důvodů. Více jak deset let se profesně věnuji oblasti ochrany práv dětí. Dostalo se mi té možnosti být v kontaktu s dětmi jako sociální pracovník v nestátním i státním sektoru, pedagog v základní škole i expert zabývající se potřebami dětí na úrovni místních systémů.

Pojítkem pro tuto mou pracovní zkušenost je skutečnost, že se z velké míry jedná o děti, kterým se něčeho nedostává, a proto nemohou vést dostatečně kvalitní život. Tyto děti nemohou – s ohledem na svůj zdravotní stav či sociální situaci - bez pomoci druhých dostatečně naplňovat své potřeby a jsou jim tak upírána zaručená práva.

Ačkoli nedisponuji statistickými údaji ze své praxe, vždy mi přišlo zvláštní, proč má tolik přirozeně zvídavých chlapců a dívek potíže s institucionálním vzděláváním, nemluví hezky o škole a často ani o svých učitelích. K porozumění této záležitosti mi pomohly tři věci, které bych zde rád zmínil.

Prvního pokroku jsem dosáhl při důkladnějším studiu teorií potřeb. S těmi jsem se sice setkal již při svém vysokoškolském studiu, ale příznačně jsem jim začal rozumět až v praxi. Druhý posun mi přinesla roční pedagogická praxe v základní škole, kam děti chodily rády, a to i přesto, že sem velká část z nich přestoupila s dřívější negativní školní zkušeností. Třetího prozření jsem dosáhl v souvislosti se svým rodičovstvím a problematikou individuálních práv dětí a rodičovské odpovědnosti. Než jsem se stal rodičem, nebyl jsem schopen dostatečně nahlédnout konflikt systémové praxe „péče o děti“ a odpovědnosti rodičů za blaho svého dítěte / svých dětí.

Humanistická perspektiva potřeb a práv dětí a setkání s konkrétní aplikací tohoto přístupu ve školním prostředí mi tedy poskytla zdůvodnění toho – pomohu-li si slovy klasika -, proč děti neprospívají, resp. toho, co je potřeba zajistit, aby se mohly vzdělávání věnovat. Nezapomínejme, že vzdělání není to jediné podstatné v životě člověka, to jediné podstatné, co tvoří nejlepší zájem dítěte a vede k celkovému rozvoji jeho osobnosti. V této esejisticky pojaté práci ve vší stručnosti pojednám právě o tomto tématu. Svá tvrzení a úvahy doprovodím příklady z praxe.

Doufám, že tento text přispěje alespoň trochu k diskusi o ochraně práv dětí v českém školství.

1. Právo na dětství

V této kapitole pojednáme o právních souvislostech rozvoje osobnosti dítěte. Nejprve si povíme o tom, kdo je dítětem a o zvláštní ochraně dětem poskytované. Představíme si pro naši práci důležité humanistické pojetí vývoje osobnosti a právní koncepci nejlepšího zájmu dítěte s důrazem na faktor zjišťování názoru dítěte. Přitom poukážeme na to, podle jakých hledisek nejlepší zájem dítěte kvalifikovat, a řekneme si, kdy můžeme dítě považovat za ohrožené. Seznámíme se s třemi vybranými teoriemi potřeb a zamyslíme se nad souvztažností potřeb dětí a jejich práv a oprávněných zájmů.

1.1. Dítě a dětství

Poeticky můžeme říci, že dětství je jarem života člověka.[1] Skutečnost však přiková tyto vzletné slovní obraty k zemi ve chvíli, kdy se setkáme s příběhy dětí, kterým bylo dáno si prožít všechna roční období celého života během několika prvních let. Řekněme tedy uměřeněji, že dítě je člověkem – člověkem na něhož je brán vzhledem k jeho zranitelnosti zvláštní zřetel a požívá proto zvláštní práva.

Dle Článku 1 *Úmluvy o právech dítěte* (dále jen *Úmluvy*) *se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*[2] Podobně hovoří i *Občanský*

[1] Podobně i Wikipedie: *dítě je člověk v prvním období svého života*, viz heslo „Dítě" In *Wikipedie. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-05-20]. URL: <https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADt%C4%9B>.

[2] Viz *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016. s. 3.

zákoník[3] či *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*, který se odvolává na předchozí dokumenty.[4]

V textech věnujících se duševnímu vývoji dětí se můžeme setkat se členěním dětství do dílčích vývojových období, ve kterých dítě plní odpovídající vývojové úkoly. HELUS označuje dětství jako „dětský věk", upozorňuje že průběh předchozích stadií ovlivňuje průběh stadií následných. Uvádí ale, že tato periodizace je obecná a záleží na konkrétním dítěti, jak se bude jeho život vyvíjet.[5]

V naší práci vyjdeme z humanistického modelu vývoje, který, slovy ČAČKY, pojímá člověka jako *aktivní zrající osobnost*. A to díky *univerzálním hybným silám*, jež tento autor ztotožňuje právě s plněním vývojových úkolů, které směřuje k fixnímu cíli konečné zralosti osobnosti (dospělosti).

Autor uvádí, že v humanistickém nazírání ontogeneze psychiky není na průběh a výsledek vývoje primárně určující vliv prostředí (společnosti, vzdělávání, hodnot, ad.). Vnější intervence je dokonce nežádoucí, a to pokud svádí *autonomní seberegulující bytost* z cesty, a naopak žádoucí v okamžiku, kdy napomáhá onomu přirozenému vývoji vrátit se do správných kolejí. Z výše řečeného vyplývá, že pro vychovatele (tedy rodiče, pedagogy ad.) je v tomto přístupu vymezeno místo jakéhosi facilitátora přirozeného vývoje.[6]

---

[3] §30n., *Občanský zákoník č.89/2012 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2018-05-20].
Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-460>.

[4] §2, *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2018-05-20].
Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

[5] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. s. 87.

[6] ČAČKA, Otto. *Psychologie: duševní vývoj dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLŇEK, 2000. s. 23 – 24.

1.2. Práva dětí a jejich ochrana

Listina základních práv a svobod (dále jen *Listina*), která je součástí ústavního pořádku České republiky, ve svém článku 32 hovoří o zvláštní ochraně práv dětí.[7] Tu upravují například již zmíněné zákony jako *Občanský zákoník*, který do sebe začlenil ustanovení dřívějšího *Zákona o rodině*, *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*, ale i *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže*[8] či pro náš kontext důležitý *Školský zákon*, který zavádí povinnost školní docházky.[9] Tato legislativa, jakož i přístup státu k dětem, by navíc měla respektovat ujednání již citované *Úmluvy*.[10] Tento zásadní mezinárodní dokument vytyčuje zásady ochrany práv dětí, pojmenovává tato zvláštní práva a mluví o povinnostech států zavádět konkrétní opatření k ochraně těchto práv.

1.2.1. Nejlepší zájem dítěte

Jedním z klíčových principů, s kterým *Úmluva* přichází, je koncept nejlepšího zájmu dítěte. V prvním odstavci článku 3 se praví:

> *Nejlepší zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo*

---

[7] *Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.* [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupná na URL: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

[8] *Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (Zákon o soudnictví ve věcech mládeže) č. 218/2003Sb.* [online]. Dostupný na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

[9] Zákon *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon)* č. 561/2004Sb. [online]. Dostupný na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

[10] *Úmluva* je mezinárodní dohoda, která stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální i kulturní práva dětí. V českém právním rámci vstoupila v platnost 6. února 1991. Viz heslo „Úmluva o právech dítěte". In *Wikipedie. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-05-21]. URL: <https://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Amluva_o_pr%C3%A1vech_d%C3%ADt%C4%9Bte>.

soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnými orgány.[11]

Komentář Výboru pro práva dětí při OSN (dále jen Výbor OSN), který se věnuje tomuto principu, akcentuje první část věty článku 3 s tím, že zvažovat nejlepší zájem dítěte je komplexním závazkem všech aktérů (*viz obrázek č. 1*) včetně rodičů v duchu odstavce 1 článku 18.[12] A samozřejmě tedy i „vychovatelů" vzdělávacích institucí včetně základních škol.

Obrázek č. 1: Podpůrní aktéři dítěte při ochraně jeho práv[13]

[11] *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016. s. 3

[12] Výbor pro práva dětí při OSN v IX. Obecném komentáři č. 14 z roku 2013. In *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. s. 116-117.

[13] Převzato z MAREK, Jaroslav. *Zpráva z mapování potřeb aktérů sítě služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny v ORP Chrudim za období 2016 –*

Nejlepší zájem dítěte není pouze principem, je zároveň právem, procesním pravidlem a předním hlediskem při přijímání všech prováděcích opatření. Je to dynamický flexibilní koncept, který je nutno vždy posuzovat s ohledem na konkrétní situaci dítěte. Jeho smyslem je *zajistit plný a účinný výkon všech práv obsažených v Úmluvě a všestranný rozvoj dítěte*[14]. Tento rozvoj *Úmluva* výslovně chápe jako *holistický koncept*. Proto říká, že

> *úplná aplikace konceptu nejlepšího zájmu dítěte vyžaduje vytvoření přístupu založeného na právech za účasti všech aktérů k zajištění všestranné tělesné, psychologické, morální a duchovní integrity dítěte a podpory jeho lidské důstojnosti.*[15]

Přitom je důležité zmínit, že *úsudek dospělé osoby ohledně nejlepšího zájmu dítěte nesmí převážit nad povinností respektovat všechna práva dítěte vyplývající z Úmluvy*[16]. Jinými slovy, měli bychom se vyvarovat, abychom dětem neubližovali dobře míněnou pomocí.

Všechna práva jsou v nejlepším zájmu dítěte, žádné nestojí výše a žádné nelze dítěti odepřít.[17] Pokud se však dostanou některá z práv do konfliktu a nebude možné jejich úplné požívání, bude v nejlepším zájmu dítěte je požívat alespoň v co nejvyšší možné míře. A toho lze docílit pouze hledáním přiměřenosti jednotlivých (spolu kolidujících) zájmů. Volba vhodného opatření, které by dítěti mělo pomoci chránit jeho nejlepší zájem, by tak měla probíhat dle tří následujících hledisek:[18]

2017. Rozšířená verze. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2018. (nepublikované).

[14] Výbor pro práva dětí při OSN v IX. Obecném komentáři č. 14 z roku 2013. In *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. s. 116.

[15] *Tamtéž*, s. 116.

[16] *Citováno tamtéž*.

[17] *Tamtéž*.

[18] Blíže viz HOFSCHENIDEROVÁ, Anna. *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte: pro pracovníky orgánu sociálně právní ochrany dětí*. Brno: Liga lidských práv, 2016. Dostupné z URL: <http://llp.cz/typ-publikace/manualy/>.

1. **vhodnosti / způsobilosti opatření při dosahování sledovaného cíle,**
   Povede opatření k zajištění ochrany dotčených práv dítěte?

2. **co nejnižší míry „tvrdosti" opatření (jeho zásahu do jiných dotčených práv),**
   Nelze dosáhnout sledovaného cíle jiným opatřením, které by méně omezovalo jiná základní práva dítěte?

3. **přijatelnosti poměru zisku a ztrát (tedy poměru dosaženého užitku a omezení některých z práv).**
   Předčí konečný užitek zvoleného opatření (ochrany některého z práv) svým významem ztráty v podobě omezení některých jiných základních práv?

1.2.2. Faktory nejlepšího zájmu dítěte – oblasti práv

Posuzování nejlepšího zájmu by mělo být prováděno ve světle konkrétních okolností každého dítěte či skupiny dětí a zejména otázky ve vztahu k situaci dítěte, jíž je odpovědnými osobami / institucemi věnována pozornost. Výbor OSN proto přistoupil k vytvoření neúplného výčtu těch nejdůležitějších faktorů (zájmů / oblastí práv) reprezentujících kontext dítěte, aby usnadnil posuzování a určování zájmu dítěte osobám s rozhodovací pravomocí. Faktory, jež jsou uvedeny v následující tabulce, přitom musí být vždy zohledněny dle jejich relevance v předmětné situaci.[19]

• **Názor dítěte** (nemusí být pouze verbalizovaný), • **Identita dítěte** (kdo je, čím se cítí být, odkud pochází, kam patří, v co věří), • **Zachování rodinného prostředí a navázaných vztahů** (nejen rodinných),	• **Péče, ochrana a bezpečí dítěte,** • **Zvláštní zranitelnost dítěte** (vzhledem ke zdravotnímu stavu či traumatickým zážitkům, postavení ve společnosti apod.), • **Právo dítěte na zdraví,** • **Právo dítěte na vzdělání.**

[19] Výbor pro práva dětí při OSN v IX. Obecném komentáři č. 14 z roku 2013. In *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. s. 124-125.

Mimořádný význam při zjišťování nejlepšího zájmu dítěte zde má názor dítěte. Ten, jak uvádí HOFSCHNEIDEROVÁ,

> *vyplývá především ze samotného paradigmatu Úmluvy o právech dítěte, která k dítěti přistupuje jako k subjektu práv a nikoli k objektu péče a respektuje tak i autonomii dítěte v té míře, v níž dítě samo sebe nepřiměřeným způsobem neohrožuje.*[20]

V současnosti v České republice dochází v oblasti ochrany práv dětí právě k posunu, který autorka nastiňuje. Začíná se prosazovat přístup orientovaný na práva dětí a dostává se, v duchu KUHNOVY výměny paradigmat[21], do konfliktu se zástupci stávajícího přístupu orientovaného na péči. Právě důraz na autonomii jedince a participační práva jsou zde ústředním pramenem sváru.

Vztah nejlepšího zájmu a názoru dítěte podstatně ovlivňuje hledisko věku dítěte. Čím bude dítě starší, tím bude jeho názor větší měrou reprezentovat jeho nejlepší zájem. Odbor ochrany práv dětí Ministerstva práce a sociálních věcí se k tomu, ve shodě s citovanou HOFSCHNEIDEROVOU, vyjadřuje podobně.

> *Čím je dítě starší, tím více je obsah jeho nejlepšího zájmu determinován jeho názorem, od něhož lze odhlédnout právě a pouze v případě, že vyhovění tomuto názoru by znamenalo nepřiměřené ohrožení dítěte, byť by se jinak rozhodnutí dítěte z hlediska obecně přijímaných hodnot mohlo zdát nerozumné a nevhodné. I dítě má právo realizovat v míře přiměřené svým rozvíjejícím se schopnostem svou autonomii, jít svou vlastní životní cestou a hledat své životní štěstí. To souvisí i s jeho právem na zachování důstojnosti, které odráží i občanský zákoník v §81 odst. 1, když stanoví, že „každý je povinen ctít svobodné rozhodnutí člověka žít podle svého".*[22]

---

[20] HOFSCHNEIDEROVÁ, *cit. dílo*, s. 13.

[21] Viz. KUHN, S. Thomas. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vydání. Praha: OIKOYMENH, 1997 (dotisk 2008).

[22] *Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež* [online]. [cit. 2018-05-26]. 1.vydání. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. s. 20. URL: <https://www.mpsv.cz/cs/14313>.

Nutno ještě podotknout, že svůj názor jsou schopny svým způsobem vyjádřit i velmi malé děti, byť ne vždy verbálně.[23] Výbor OSN v komentáři věnovaném tomuto tématu uvádí, že

> *malé děti jsou zvýšeně citlivé ke svému okolí a velmi rychle začínají rozumět tomu, kteří lidé, místa a zvyklosti tvoří jejich život. Současně s tím nabývají povědomí o své vlastní jedinečnosti. I malé děti se rozhodují a rozličnými způsoby sdělují své pocity, myšlenky a přání, a to dlouho předtím, než jsou schopny je sdělovat prostřednictvím mluveného nebo psaného jazyka.*[24]

HOFSCHNEIDEROVÁ zdůrazňuje, že názor dítěte je třeba pojímat v nejširším možném smyslu a zařazovat do něj např. i to, jak se dítě projevuje, jak celou situaci vnímá, jak se dá očekávat, že by reagovalo na případné opatření a jak jej bude s největší pravděpodobností prožívat. Na závěr pojednání o nejlepším zájmu dítěte však připomeňme, že názor dítěte je pouze jeho jedním, i když význačným, kritériem. Proto je potřeba pečlivě zvážit,

> *zda by vyhovění názoru dítěte nevedlo v konkrétním případě k nepřiměřenému, tj. neodůvodněnému upřednostnění názoru dítěte na úkor jeho jiného základního práva (jinými slovy bylo by v rozporu s jeho nejlepším zájmem).*[25]

1.2.3. Ohrožení dítěte

Ve chvíli, kdy je dítě omezeno na některém ze svých práv, dostává se do situace[26], která má potenciál dítě ohrozit na jeho dalším vývoji, pokud by nezačala být řešena (tedy

[23] U části odborné veřejnosti panuje přesvědčení, že svůj názor je dítě schopno vyjádřit cca od 12 let. Tento úsudek má svůj původ v rodinném právu, konkrétně §867 odst. 2 *Občanský zákoník č.89/2012 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online].

[24] Výbor OSN pro práva dítěte. Obecný komentář č. 7 (2005) – naplňování práv dítěte v raném dětství, odst. 14 cit. In HOFSCHNEIDEROVÁ. *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte*, s. 15.

[25] HOFSCHNEIDEROVÁ. *cit. dílo*, s. 15.

[26] Zákon o sociálních službách v této souvislosti hovoří v §2 o tzv. *nepříznivé sociální situaci*. Viz *Zákon o sociálních službách č.108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2018-05-27]. Dostupné na URL: < https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

sledován jeho nejlepší zájem). Dítě a jeho rodiče jsou většinou schopni situaci řešit za podpory svého okolí, školy, lékaře, služeb ad.

Z množiny takto vymezeného ohrožení by pak naše pozornost měla směřovat zvláště na děti nejohroženější – ty, na jejichž oprávněné zájmy není brán zřetel po takovou dobu nebo v takové intenzitě, že to již nepříznivě ovlivňuje jejich další vývoj nebo pro to připravuje cestu.[27] Jsou to případy, kdy zásah do jejich situace nesnese odklad (např. týrané či zneužívané děti) nebo již byla při práci s dítětem a jeho rodinou vyčerpána všechna dostupná opatření a nebyla přitom účinná (děti zanedbávané ve výchově a péči či děti, jež ohrožuje jejich chování[28]). V takových případech je nutné, aby pomoc dítěti a jeho rodině začal koordinovat orgán sociálně-právní ochrany dětí, zpravidla nazývaný zkratkou OSPOD.[29]

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že za ohrožené nelze považovat děti, které (i s vědomím rodičů) v různých situacích podstupují tzv. *přiměřené riziko*. To je sice vystavuje nedostatečnému naplnění základních potřeb, avšak pouze v takové míře, aby jim to nepřineslo závažné škodlivé následky. Takovéto chování naopak přispívá k větší samostatnosti dětí a ve svém důsledku i k jejich většímu bezpečí. Respekt k výchovnému přístupu, umožňujícímu dítěti podstupovat přijatelné riziko, je respektem k rodičovské odpovědnosti. *Je třeba akceptovat, že přiměřené riziko je*

---

[27] Viz materiální korektiv v §6, *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online].

[28] Ministerstvo práce a sociálních věcí v duchu přístupu založeného na právech opouští od slovního spojení „výchovné problémy dítěte" a nahrazuje ho novým *zvláštní potřeby dítěte související s jeho výchovou*. Viz *Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež* [online]. s. 11.

[29] Je však třeba uvést, že dítě může být ohroženo na svém vývoji nejen nepříznivými podmínkami výchovného prostředí, ale i organickými ohroženími vztahujícími se k různým faktorům (genetickým, infekčním, toxickým, úrazům apod.) Viz LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 1998. s. 267d.

přijatelné a patří k nezávislému způsobu života ve svobodné společnosti.[30]

1.3. Potřeby a jejich deprivace

S právním pojetím ochrany dětí samozřejmě souvisí i hledisko psychologické. Naplňování práv dětí je úzce spojené s dostatečným uspokojováním jejich životních potřeb. A to jak těch biologických, zahrnujících zabezpečení základních životních funkcí včetně bezpečného prostředí pro další vývoj, tak těch psychosociálních, kam patří např. pevný citový vztah, sebepřijetí a přijetí okolím, potřeba přiměřeně podnětného prostředí, možnost se rozhodovat, učit se a bavit včetně výhledu na další smysluplný život.

Potenciál dítě ohrozit v tomto kontextu tedy nabude taková situace, kdy je dítěti plnění některých z potřeb, odepřeno. Dítě strádá, je frustrované z toho, že se mu nedaří potřebu zasytit a po dlouhodobém či intenzivním strádání u něj dochází k deprivaci.

Rád bych v této souvislosti vzpomenul na situaci, kdy pracoviště orgánu sociálně-právní ochrany dětí, kde jsem pracoval, organizovalo pro školní pracovníky z regionu setkání nad tím, jak společně pracovat ve prospěch jejich žáků. Tehdy jedna z pozvaných sociálních pracovnic z nestátního sektoru přednesla přítomným příspěvek o tom, s kolika starostmi se občas musí děti v jednu dobu popasovat.

Demonstrovala to tím, že dobrovolnici z řad přítomných pedagogů začala s komentovaným doprovodem „nakládat" starosti v podobě nafouknutých balonků. Té se dle očekávání ani nevešly do náruče a pomalu se začaly „přelévat" do okolního

[30] *Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež* [online]. s. 19-20.

prostředí tak, jako se v určitých případech nadměrné starosti a zde vhodněji řečeno nenasycené potřeby dítěte projevují tzv. výchovnými obtížemi.

K čemu tento balónkový výstup? Zvědomit pedagogům a zejména jejich zaměstnavatelům, že děti nacházející se v obtížném životním období, nebo ty z nestabilního rodinného zázemí, příp. ze sociálně vyloučeného prostředí, mají ve středu pozornosti i jiné záležitosti než vzdělání a je na to třeba při spolupráci s nimi brát zřetel.

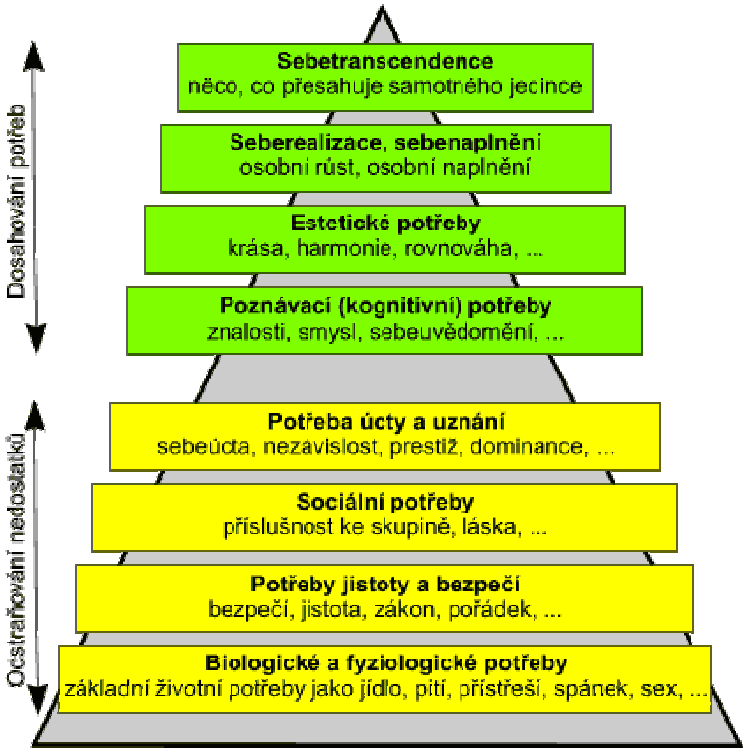
1.3.1. Teorie potřeb

Podívejme se nyní blíže na některé z teorií potřeb, jež nám umožní dostat se z kategorií práva na úroveň každodenního lidského údělu a přiblížit se tak více reálným životním situacím.

MASLOWOVA hierarchie potřeb[31]

Začněme u zřejmě nejpoužívanější z nich - MASLOWOVA hierarchického členění nižších nedostatkových D (*deficienty*) potřeb a růstových B (*being*) potřeb vyšších, jichž je třeba dosáhnout (*viz obrázek č. 2*).

[31] V češtině vyšly překlady těchto knih: MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7. ; MASLOW, Abraham Harold. *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky*. Překlad Irena Žampachová. Vydání první. Brno: Holar, 2017. 148 stran. ISBN 978-80-906731-0-6. Zde vycházíme z první z nich a z medailonku Maslowa In DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Překlad Karel Balcar. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 137-144.



Obrázek č. 2: MASLOWOVA hierarchie potřeb[32]

V základu této stavby potřeb se rozkládají takové kameny, které lidské bytosti umožňují přežití (jídlo, pití, spánek, přístřeší, …), bezpečnou a srozumitelnou existenci (útočiště, pravidla, …), žít život ve vztahu k druhým (rodina, přátelé, partner, společenství, …) a ustavení úcty k sobě a získání uznání od druhých.

MASLOW vychází z předpokladu, že pokud tyto základní kameny stojí pevně (osoba netrpí jejich nedostatkem), daný jedince je motivován dosahovat potřeb vyšších. Mezi ty řadí intelektuální, estetické, seberozvojové a řekněme duchovní potřeby přesahu (např. hodnoty, smysl).

Dle tohoto humanisticky orientovaného psychologa člověk instinktivně tíhne k tomu, naplnit své schopnosti a záměry. Tedy uzrát. Slovy Viktora E. FRANKLA - zakladatele třetí

[32] Převzato z HÁJEK, Martin. *Vybrané teorie motivace k vedení lidí* [online]. Publikováno 2006. Aktualizace k 25. 2. 2013. URL:<http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/65-teorie-motivace/85-teorie-motivace.html>.

vídeňské psychologické školy - dát svému životu smysl. Mezi tyto vyšší potřeby můžeme v intencích této práce zařadit i vzdělání.

Na tomto místě – v souladu s balónkovou demonstrací potřeb – chci tedy vyzdvihnout skutečnost, že aby byl člověk (a tedy i dítě) připraven (neřkuli motivován) na vzdělávací proces, je třeba zabezpečit nejen to, aby neměl hlad a žízeň, ale také vhodné místo pro život, rodinné zázemí, to, aby se cítil být v bezpečí, důvěřoval si a vážil si sám sebe a ostatní ho taktéž chovali v úctě.

PESSO-BOYDEN psychomotorický systém[33]

Rád bych zde připomenul i koncept vývojových potřeb manželů Alberta PESSA a Diany BOYDEN-PESSO. Ti zdůrazňují, že rodiče by měli dítěti zabezpečit pět základních potřeb (místa, sycení, podpory a ochrany a mezí - limitů), k tomu, aby se mohlo rozvinout jeho já (ego) a mladý člověk mohl dále žít a rozvíjet svůj vědomí život (self), ve smyslu MASLOWOVY sebeaktualizace. Těchto pět potřeb lze chápat jak na fyzické tak na emocionální úrovni (např. fyzicky patřím do školního kolektivu x pocitově si připadám, že mezi ty děti nepatřím). Dalo by se říci, že těchto pět potřeb v sobě integruje potřeby „nižší" i ty „vyšší", což nyní vysvětlím. Autoři této teorie míní, že člověk má v sobě od narození instinktivní očekávání (vnitřní obrazy) toho, jak by se věci měly dít, co by chtěl v životě najít, aby byl smysluplný. Každý člověk dle nich:

[33] S překlady textů autorů tohoto přístupu se můžeme setkat v PESSO, Albert, BOYDEN-PESSO, Diane a VRTBOVSKÁ, Petra. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009. Základní uvedení do tématu předkládá SIŘÍNEK, Jan. *PBSP – úvodní text určený zájemcům o metodu* [online]. Publikováno 2001 na webu PBSP, o. s. asociace Pesso Boyden psychomotorické psychoterapie pro Českou republiku. [cit. 2018-05-29]. URL: <http://www.pbsp.cz/metoda.htm>.

- očekává, že ve světě najde své místo (*place*),
- očekává od světa ochranu (*protection*),
- očekává výživu (sycení) a péči (*nurturance*),
- očekává, že bude podporován (*support*)
- a instinktivně touží být limitován (*limits*).

Pokud u jedince docházelo v dětském věku k časté frustraci, prožívá tento člověk i v pozdějším věku typické situace stejně - „dělá stejné chyby“, vnitřně se vrací k dřívějším negativním zkušenostem. PESSO tomu říká, že „opakuje staré mapy“. Takový člověk se v životě ztrácí, cítí bezmoc, samotu, život mu nedává smysl, cítí, že mu něco chybí. Tuto teorii uvádím proto, že na rozdíl od ostatních, které zde zmiňuji, byla vypracována především s ohledem na zachycení projevu deprivace v dětském věku. Proto i v našem prostředí nabývá velkého významu zejména při práci s dětmi, nacházejícími se v náhradním výchovném prostředí.[34]

Teorie výběru Williama GLASSERA[35]

Poslední z teorií, kterou zde chci představit a jíž vnímám jako nejpřiléhavější k zaměření této práce je pětibodová škála potřeb Williama GLASSERA zvaná *teorie výběru*, která

[34] Můžeme se setkat i s pokusy aplikace tohoto přístupu na děti ve školním prostředí viz PAVLIŠTA, Jan. Potřeby dětí ve školní praxi – nový pohled na důvěrné známé dle Pesso-Boyden. In WEDLICHOVÁ, Iva a kol. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7414-316-8.

[35] GLASSEROVA práce, která podrobně pojednává o teorii výběru zatím na svůj český překlad čeká – GLASSER, William. *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins, 1998. Do češtiny byla přeložena monografie GLASSER, William. *Terapie realitou: o uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 191 s. Spektrum. ISBN 80-7178-493-1. Kromě ní zde vycházíme i z přehledného článku zaměřeného přímo na školní děti FREY, Laura M. – WILHITE, Kathi. Our Five Basic Needs: Aplication for Understanding the Function of Behavior [online]. In *Intervention in School and Clinic*. January 2005. s. 156-160. Dostupné na URL: <https://www.researchgate.net/publication/249832861 Our Five Basic Needs>.

v českém prostředí není příliš využívána. Autor ve své koncepci navazuje na tu MASLOWOVU, avšak výrazněji ji zjednodušuje a navíc akcentuje potřebu svobodné lidské volby, tedy autonomie, která je tolik určující v přístupu orientovaném na individuální práva osob. GLASSEROVÝMI základními potřebami jsou:

- přežití (*survival*),
- láska a sounáležitost (*belonging*),
- moc a vlastní hodnota (*power/self-worth*),
- svoboda (*freedom*),
- a zábava (*fun*).

To, co MASLOW nazývá fyziologickými a biologickými potřebami a potřebou bezpečí, označuje GLASSER jako potřebu přežití, oba autoři shodně mluví o potřebě lásky, sounáležitosti. Jako třetí v řadě potřeb u GLASSERA následuje potřeba moci a vlastní hodnoty ve smyslu zmocnění a posílení pro schopnost dosahovat cílů, které si stanovíme. Výraznou inovací tohoto autora je již předestřené zavedení kategorie svobody, nezávislosti a autonomie do teorie potřeb. Tato potřeba zahrnuje schopnost volby, tvoření, objevování a svobodného vyjadřování. Zde se autorovi jedná o prostou skutečnost, že člověk, který chce rozvinout své schopnosti a možnosti, se potřebuje svobodně rozhodnout, čemu se bude věnovat. A to je podle něj právě to, co chce a co si sám vybere. Pátou základní potřebou je potřeba se bavit (*fun*). Což v GLASSEROVĚ podání zahrnuje i učení se novým věcem a poznávání v nejobecnějším slova smyslu.

William GLASSER byl přesvědčen, že dítě by se mělo ve vzdělávacím procesu do hloubky věnovat pouze tomu, co očekává, že mu bude pro příští život prospěšné, tomu, co si samo vybere a bude mu to v danou chvíli připadat smysluplné.

Tento radikální požadavek zdůrazňující svobodnou volbu jednotlivce můžeme spatřovat například v demokratickém modelu školy Sadbury school. Podle teorie volby je téměř každé chování snahou naplnit některou z pěti základních potřeb, a tímto prizmatem lze nahlížet i na chování dětí, které je v konfliktu s požadavky školy. Porozumět motivům tohoto chování, učit studenty, jak dosahovat nenaplněných potřeb novým chováním a nastavit odpovídající podmínky ve vzdělávání

> nepřinese studentům pouze možnost zažít větší štěstí; přinese to také větší radost všem v jejich okolním vzdělávacím prostředí.[36]

1.3.2. Kompatibilita práv a potřeb dětí

GLASSERŮV předpoklad základní potřeby svobody nás vrací ke konceptu nejlepšího zájmu, který výrazně chrání autonomii každého dítěte. Nejlepší zájem je jakýmsi vyváženým výsledkem zájmů dílčích, naplňování jednotlivých práv a potřeb konkrétního dítěte v konkrétních souvislostech. Nejlepší zájem dítěte bude v nejvyšší možné míře chráněn ve chvíli, kdy budou v nejvyšší možné míře naplňovány jeho potřeby. A to se může dít tehdy, budou-li zachována jeho práva. Jaký je tedy vztah základních potřeb dítěte a jeho zaručených práv?

Potřebou je míněno něco pro kvalitní život nezbytného, čeho člověk v danou chvíli pociťuje nedostatek, a proto usiluje o dosažení této věci. Tedy něco bez čeho strádá. Zatímco právo se dá chápat jako jakási státem garantovaná míra možného chování či záruka zabezpečení něčeho pro kvalitu života nezbytného (potřeb). Velmi volně řečeno, zaručená práva dětem vytvářejí rámec pro zabezpečení kvalitního života tak, že usměrňují chování dětí, jejich okolí a vytvářejí

[36] FREY, Laura M. – WILHITE, Kathi. Our Five Basic Needs: Aplication for Understanding the Function of Behavior [online]. In *Intervention in Schoul and Clinic*. January 2005. [cit. 2018-06-05] s. 160.

a poskytují jim nástroje pro zabezpečení jejich základních potřeb. Vztah potřeb a práv je tedy kruhový.

Zjišťování nejlepšího zájmu dítěte je v tomto ohledu proces, kdy podpůrní aktéři za účasti dítěte rozhodují o nástrojích a cestě vedoucí k dosažitelné úrovni kvality života.[37] Kvalitním životem zde přitom míním takový život, kdy u dítěte dochází k rovnoměrnému uspokojování všech základních potřeb – celostnímu rozvoji osobnosti.

V následující tabulce (*tabulka č. 1*) jsem se pokusil postavit vedle sebe práva dětí obsažená v *Úmluvě* a *Listině*, faktory nejlepšího zájmu dítěte a kategorie potřeb třech zmíněných teorií. Nelze říci, že by spolu jednotlivé kategorie, faktory a práva beze zbytku korespondovaly. Porovnávají se zde totiž právní a psychologické kategorie. A jako u jiných ideálních typů zde navíc platí, že mají tekuté hranice. Přesto pokládám za přínosné se tímto zjednodušujícím komparativním způsobem zamyslet nad souvislostí práv, nejlepšího zájmu a potřeb dětí.

[37] Ve smyslu definice Světové zdravotnické organizace, která kvalitu života pojímá v širokém smyslu jako multidimenzionální individualizovaný stav: *WHO defines Quality of Life as an individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person's physical health, psychological state, personal beliefs, social relationships and their relationship to salient features of their environment*. Viz např. *WHOQOL: Measuring Quality of Life* [online]. [cit. 2018-05-29]. Dostupné na URL: <http://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>.

A. MASLOW	**W. GLASSER**	**PESSO - BOYDEN**	**Nejlepší Zájem dítěte**	**Úmluva o právech dětí (Ú) Základní listina práv a svobod (LP)**
Fyziologické a biologické potřeby	Potřeba přežití	Potřeba místa, Potřeba péče a výživy	Právo dítěte na zdraví	Právo na život (čl. 6Ú) a ochranu života ještě před narozením (čl. 6LP) Právo na ochranu zdraví a léčení (čl. 24Ú, čl. 31LP)
Potřeby bezpečí a jistoty		Potřeba ochrany, Potřeba limitů	Právo dítěte na zdraví, Péče, ochrana a bezpečí Zvláštní zranitelnost dítěte	Právo na sociální péči a odpovídající životní úroveň (čl. 26Ú) Právo na ochranu před násilím (čl. 19Ú), ponižujícím zacházením, trestem (čl. 7LP), před vykořisťováním, zneužíváním a škodlivou prací (čl. 32Ú, čl. 9LP) Právo na zvláštní ochranu a pomoc dětem bez rodin (čl. 20Ú) Právo na ochranu zdraví a léčení (čl. 24Ú, čl. 31 LP) Právo na přístup k informacím a ochranu před škodlivými informacemi (čl. 17Ú) Právo na nedotknutelnost osoby, jejího soukromí (čl. 7LP), osobní cti, dobré pověsti (čl. 16Ú) a zachování lidské důstojnosti (čl. 10LP) Právo na ochranu listovního tajemství, písemností a jiných záznamů (čl. 13LP)
Sociální potřeby	Potřeba lásky a sounáležitosti	Potřeba místa, Potřeba péče a výživy	Identita dítěte, Zachování rodinného prostředí a navázaných vztahů	Právo na nedotknutelnost osoby, jejího soukromí (čl. 7LP), osobní cti, dobré pověsti (čl. 16Ú) a zachování lidské důstojnosti (čl. 10LP) Právo žít se svými rodiči a udržovat s nimi styky (čl. 9Ú, čl. 32LP) Právo na rodičovskou výchovu a péči (čl. 32LP) Právo na jméno a státní příslušnost (čl. 7Ú)
Potřeba úcty a uznání	Potřeba moci a vlastní hodnoty (úspěch)	Potřeba podpory	Identita dítěte, Zvláštní zranitelnost	Právo na nedotknutelnost osoby, jejího soukromí (čl. 7LP), osobní cti, dobré pověsti (čl. 16Ú) a zachování lidské důstojnosti (čl. 10LP) Právo svobodně se vyjadřovat a být vyslyšen (čl. 12Ú) Právo na plnohodnotný život a pomoc postiženým dětem (čl. 23Ú) Právo na rovný přístup (čl. 1, 3, 24LP)
METAPOTŘEBY: Poznávací (kognitivní) potřeby Estetické potřeby Seberealizace, sebenaplnění, sebeaktualizace Sebetranscendence	Potřeba zábavy Potřeba svobody/ autonomie	Potřeba péče a výživy Potřeba limitů	Právo na vzdělání Názor dítěte Identita dítěte	Právo osobní svobody (čl. 8LP) Právo na volný čas, kulturní a uměleckou tvorbu (čl. 31Ú, čl. 15LP Právo na vzdělání a zájmovou činnost (čl. 28, 29Ú, čl. 33LP) Právo na přístup k informacím a na ochranu před škodlivými informacemi (čl. 17Ú, čl. 17LP) Právo svobodně přijímat a rozšiřovat si informace (čl. 13Ú) Právo na svobodnou volbu povolání a přípravu na něj (čl. 26LP) Právo svobodně myslet a projevovat víru či náboženství (čl. 14Ú, čl. 15,16LP) Právo svobodně se vyjadřovat a být vyslyšen (čl. 12Ú)

Tabulka č. 1: související potřeby a práva dítěte

2. Právo na vzdělání

V této kapitole se blíže seznámíme s tím, v jaké podobě garantuje právo na vzdělání náš právní řád. Co se skrývá pod pojmem vzdělání (vzdělávání) pochopíme ze znění *Úmluvy*. Komentář Výboru OSN nám usnadní stanovení základních kritérií dobře organizovaného vzdělávání. Následně se zastavíme u pojmu povinná školní docházka a povíme si, zdali je právem či povinností, a je-li možné ji plnit i jinak než docházkou do školy. Nakonec se pokusíme vytyčit čtyři hlavní činitele, kteří ovlivňují motivaci dítěte ke vzdělávání.

2.1. Potřeba vzdělání a právo na něj

Ve vztahu k základnímu vzdělání *Listina* (článek 33) i *Úmluva* (článek 28) obsahují právo na bezplatné základní vzdělání pro každého. Oba dokumenty z tohoto práva svorně činní povinnost v podobě pravidelné školní docházky[38].

Bylo by však liché redukovat právo na vzdělání dětí pouze na navštěvování základních, středních, příp. vysokých škol. Potřebné je v tomto ohledu nazírat vzdělávání (proces) i vzdělání (výslednou hodnotu) jako edukaci (angl. *education*) v širším slova smyslu, která zahrnuje rovněž výchovu dítěte.[39] PRŮCHA v tomto kontextu upozorňuje na tematickou terminologickou poznámku Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky, který se v jednom textu přiklání k cizojazyčnému úzu používat souhrnný termín pro vzdělávání a výchovu (jako např. education). Navrhuje jako souhrnné označení používat

[38] Článek 28, odst. 1, písm. a), e), *Úmluva o právech dítěte a jiné související dokumenty*. s. 10; Článek 33, odst. 1 a 2, *Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.* [online].
[39] PRŮCHA,Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál 2009. s. 56.

pojem vzdělávání.[40] V tomto světle se dá nahlížet na článek 29 *Úmluvy*[41], který hovoří o tom, že výchova dítěte má směřovat k:

> *a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu;*
>
> *b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám, a také k zásadám zakotveným v Chartě Spojených národů;*
>
> *c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím;*
>
> *d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu;*
>
> *e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.*

Odst. 2 přitom potvrzuje komplementaritu vzdělávání a výchovy, když výslovně dodává že:

> *Žádná část tohoto článku nebo článku 28 nesmí být vykládána způsobem omezujícím svobodu jednotlivců a organizací zřizovat a řídit výchovné instituce. Za všech okolností je však třeba zabezpečit dodržování principů stanovených v odstavci 1 tohoto článku a podmínek, aby vzdělání poskytované těmito institucemi odpovídalo minimálním standardům stanoveným státem.*[42]

Z dřívějška také víme, že právo na vzdělání je jedním ze sedmi základních faktorů tvořících nejlepší zájem dítěte. Výbor OSN ve svém komentáři rozvádí, jakým způsobem je potřeba právo na vzdělání zabezpečit.

> *Je v nejlepším zájmu dítěte, aby mělo bezplatný přístup ke kvalitnímu vzdělání, včetně předškolního vzdělávání, neformálního*

---

[40] Zásady ústavního zákona, kterým se mění Listina základních práv a svobod, 1993, s. 3. In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. s. 57.

[41] Zde je v originále použito v tomto i předchozím článku výrazu *education*. Viz např. *Convention on the Rights of the Child* [online]. © OHCHR 1996-2018. [cit. 2018-05-29]. United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner. URL: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

[42] Článek 29, *Úmluva o právech dítěte* a jiné související dokumenty. s. 10-11.

> *či zájmového vzdělávání a souvisejících činností. Všechna rozhodnutí o opatřeních a činnostech týkajících se konkrétního dítěte, nebo skupiny dětí, musí respektovat nejlepší zájem dítěte nebo dětí ve vztahu ke vzdělání. Za účelem podpory vzdělání, nebo lepší kvality vzdělání pro více dětí musí mít smluvní strany dobře vyškolené učitele a další odborníky, kteří pracují v různých institucích, které souvisí se vzděláváním, stejně jako musí disponovat prostředím, jež je k dětem přátelské, a vhodnými metodami výuky a učení, přičemž se musí brát v úvahu, že vzdělávání není jen investicí do budoucna, ale také příležitost pro zábavné činnosti, učení se respektu, participaci a plnění vlastních tužeb. Odpovídat na tento požadavek a posílit odpovědnost dětí k překonání omezení způsobené jejich zranitelností jakéhokoli druhu bude v jejich nejlepším zájmu.*[43]

Potřeba vzdělání, kterou u MASLOWA nalezneme mezi vyššími rozvojovými potřebami (zde jako „investice do budoucna" i „plnění vlastních tužeb"), úzce souvisí se zábavou („zábavné činnosti") i autonomií („participace"), o kterých mluví GLASSER. Stejně tak ale i s potřebou výživy (sycení) či limitů („učení se respektu", „posílení odpovědnosti") PESSO-BOYDEN psychomotorického systému. Můžeme se o tom přesvědčit, vrátíme-li se zpět k *tabulce č. 1*.

Lépe nyní porozumíme výše uvedené formulaci členů Výboru OSN, že všechna rozhodnutí o opatřeních a činnostech ve vztahu k jednomu nebo skupině dětí musí respektovat nejlepší zájem tohoto jednotlivce či skupiny ve vztahu ke vzdělávání. Výbor tedy říká, že pro organizované vzdělávání dětí je zapotřebí mít:

- dobře vyškolené pedagogy a síť externích lektorů,
- přátelské prostředí,
- vhodné metody výuky a učení,
- jež podporují nejen kognitivní potřeby, ale rozvíjejí osobnosti dětí celkově a takto posilují jejich životní odpovědnost.

[43] Výbor pro práva dětí při OSN v IX. Obecném komentáři č. 14 z roku 2013 In: *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. s. 129.

2.2. Povinná? Školní? Docházka?

Již jsme se zmínili, že máme v našem právním řádu zakotvenu povinnou školní docházku. Zmiňuje ji *Listina* a konkrétně ji upravuje *Školský zákon* v §36-43.[44] Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce (§36, odst. 4) a pečovat o povinnou školní docházku (vyplývá z §182a, resp. §858 *Občanského zákoníku*[45]).[46] O žáku zákon praví, že plní povinnou školní docházku (např. §36, odst. 5).[47]

Právo na vzdělání je tedy v našem právním řádu mj. plněním povinnosti. Je však tato povinnost nárokem na dítě a jeho zákonné zástupce či zaručeným systémovým nástrojem jak dosáhnout vzdělání? Mám za to, že obojím. Od dítěte se očekává, že se bude rozvíjet (a nebude zahálet) a osvojovat si klíčové kompetence dle rámcového, resp. školního vzdělávacího programu. Od zákonných zástupců se očekává, že budou dítě podporovat v rozvoji klíčových kompetencí a neumožní mu zahálet. Stát povinně zabezpečuje dítěti bezplatné vzdělání, a zároveň dohlíží nad dosaženými výstupy vzdělávání, jehož obsah sám stanovil. Tyto výstupy – klíčové kompetence, pojímá tak, že se jedná o *souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj*

---

[44] Zákon *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon)* č. 561/2004Sb. [online].

[45] Viz *Občanský zákoník č.89/2012 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online].

[46] A v krajních případech se použije na rodiče, kteří nepodporují dítě ve vzdělávání a „umožní mu vést zahálčivý a nemravný život" § 201 *Trestního zákoníku*. Viz *Trestní zákoník č. 40/2009Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2018-06-02]. Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

[47] Pokud ne, má se za to, že „zanedbávají povinnou školní docházku", a tedy „vedou zahálčivý nebo nemravný život". Viz §6 *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online].

a uplatnění každého člena společnosti,[48] a tudíž by měl být tento souhrn kompetencí univerzální.

Lze ale tyto kompetence nabýt i jinak než ve škole a pravidelnou docházkou? *Školský zákon* toto umožňuje ve třech případech. Žákům:

- s hlubokým mentálním postižením (dle §42),
- těm, kteří se s rodinou nachází v zahraničí a z jakéhokoli důvodu nenavštěvují tamní školu a plní povinnou školní docházku formou tzv. *individuální výuky* (§38, odst. 2),
- a konečně žákům, jejichž rodiče sdělí řediteli školy závažné důvody proto, aby se dítě nemuselo pravidelně účastnit školní výuky. Těm je při splnění zákonných podmínek dovoleno tzv. *individuální vzdělávání* (dle §41) často označované jako „domácí vzdělávání".

2.3. Aby se děti mohly vzdělávat

Ne každý absolvuje povinnou školní docházku aniž by si kromě hezkých vzpomínek odnášel i jakousi pachuť. A to při reflexi situací, kdy se cítil některými pedagogickými pracovníky (pracovnicemi) poškozen, kdy mu ublížili spolužáci, kdy zažíval „největší nudu na světě".

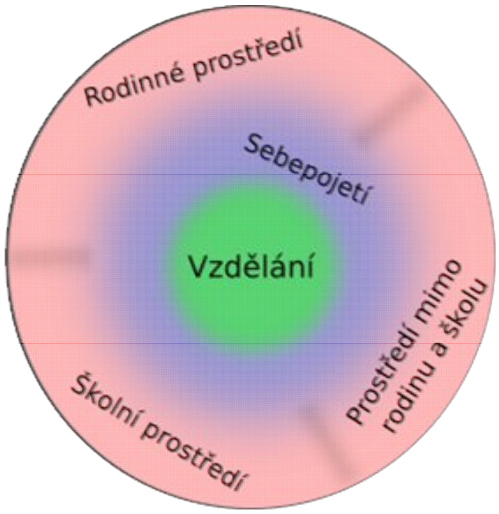
Základní škola je místem, kde člověk stráví podstatnou část svého dětství a není tedy divu, že zde zažije řadu hezkých i nepříjemných věcí stejně jako mimo ni. Bylo by bláhové si myslet, že má dítě zažívat ve škole jen příjemné situace. Kdyby se především na druhém stupni nedostával do (byť jen) názorových konfliktů se svými spolužáky a učiteli,

[48] Viz kap. 4, JEŘÁBEK, Jaroslav – TUPÝ, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, březen 2017. [cit. 2018-06-02]. Dostupné z URL: <www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf>.

nebylo by to ani přirozené ani zdravé – růstové. Jeho utvářející se osobnost by však měla být stimulována pozitivně, mladý člověk by zde neměl být ponižován či přehlížen, měl by dostat dost prostoru k projevení své svobodné vůle a své tvořivosti.

Stručně řečeno, slovy teorií potřeb, by se měl cítit ve škole bezpečně (přátelské prostředí) a být dostatečně a svobodně sycen (vhodné metody výuky a učení) proto, aby se mohl hodnotně a smysluplně vzdělávat.

Podnětné a přátelské školní prostředí je však pouze část skládanky obrazu podmínek pro vzdělávání dítěte. Tu podstatnou též tvoří podmínky jeho bazálního rodinného prostředí, které mu v nejvyšší míře umožňuje zajištění základních fyziologických potřeb, podmínky jeho dalšího mimoškolního sociálního prostředí a vnitřní stabilita a vztah dítěte k sobě samému – jak samo sebe vnímá, jak si důvěřuje (prostředí vnitřní). Motivace ke vzdělávání (v nejširším slova smyslu) je tak výrazně ovlivněna právě těmito čtyřmi faktory a se všemi je třeba – chceme-li dítě zapojit do vzdělávání – počítat a pracovat (viz. *obrázek č. 3*).



Obrázek č. 3: Hlavní faktory ovlivňující motivaci ke vzdělávání

3. Nejen vzděláním živ je člověk

V této kapitole se podíváme na situace, kdy se děti pro své nenaplněné potřeby dostávají do konfliktu se školním prostředím, které neumí na jejich frustraci adekvátně reagovat. Začneme tím, že si povíme o dětech, jejichž (nízká) motivace ke vzdělávání či problematické chování pramení z nedostatku smyslu (smysluplnosti životní i školní práce). Dále v krátkosti poukážeme na momenty ve vztahu k organizaci školního prostředí, kdy může docházet k poškozování oprávněných zájmů dětí a představíme si možné typy reakcí dětí na tyto situace. V poslední části kapitoly představíme několik příkladů z pohledu sociálního pracovníka, kdy škola dětem ubližuje, resp. kdy právo na vzdělání ustupuje jiným oprávněným zájmům dítěte.

Jako sociální pracovník jsem potkal děti s různou životní zkušeností a zátěží. Milované děti z chudých rodin i nadmíru materiálně zajištěné, ale citově opomíjené děti ekonomicky dobře situovaných rodičů, které své místo a limity hledaly v pouličních partách prostřednictvím nejrozličnějšího rizikového chování a náklonnost svého okolí si kupovaly tak, jak to znaly od svých rodičů. Děti, jejichž rodiče v dlouhodobém rodičovském konfliktu by si je v nadsázce nejraději fyzicky rozpůlili, jen aby neodcházeli z nepovedeného partnerského vztahu jako poražení. Děti, jež zažívaly v rodině násilí, které se denně bály o sebe i o druhé. Děti jinak zneužívané, které byly nuceny předčasně dospět. Tyto děti se svou každodenní zkušeností učily, ale byly jen málo ochotné se aktivně vzdělávat. Ve školním prostředí se jejich obtížný životní kontext samozřejmě projevoval.

3.1. Děti, které postrádají smysl

V knize *Dětská klinická psychologie* autoři uvádějí, že stále častěji stojí za chováním dětí, které se ve školním prostředí jeví jako problematické, jakási „existenciální frustrace", kterou autoři nazývají „smysluprázdnotou". Absence smyslu a hodnotového zakotvení vyvolává u dětí a mládeže *noogenně podmíněné problémy a poruchy*.[49] Autoři hovoří o třech základních projevech tohoto vzrůstajícího trendu.

- Poruchy pozornosti (které nemají organický původ):

  Motivační původ poruch pozornosti a dalších potíží v učení má na straně dospělých i na straně dítěte velmi často již zmíněný kořen: dítě (a někdy i rodiče a učitele) odpuzující – a tím „přetěžující" – nedostatek vnímaného opravdového smyslu školní práce pro život dítěte. Smysluprázdnota vyžadovaných činností a stanovovaných cílů v očích dítěte pro ně se stává ekvivalentem „existenciální prázdnoty" života dospělého. Nabízený náhražkový „smysl" – dostat dobré známky, absolvovat školu a získat závěrečné vysvědčení jako vstupenku do nějakého, snad „smysluplnějšího", ale zatím v mlhách se skrývajícího povolání – k zaplnění této motivační prázdnoty zjevně nestačí. Současným dětem schází identifikace s budoucím povoláním, protože ji ve svém okolí samy nevnímají; schází jim smysl učebních činností, protože jim jsou ukládány bez přímého prožití jejich užitku v praxi; a schází jim zážitek školy jako místa zaujatého objevování a ovládání jejich konkrétního „světa", protože současná škola jim většinou sice dokáže poskytovat ***příležitosti****, ale doposud ne smysluplné* ***cíle****.*[50]

- Agresivita vůči druhým (nemající organický původ):

  Samoúčelné agresivní a destruktivní chování v tomto případě není „reakcí na něco" (na frustraci prožívanou jako trpěné „příkoří"), ani „akcí k dosažení něčeho" (nějakého hmotného, psychologického či společenského „zisku"); je to pokus o zaplnění životní smysluprázdnoty něčím, co poskytne alespoň krátkodobou iluzi, že člověk sám ve světě něco znamená, něco změže, něco prožije. Agrese a destrukce jako velice zřetelný „životní projev" dítěte či dospívajícího je iluzivně chrání před „hrůzou z prázdnoty", vyciťovanou ve vlastním životě a možná i v životě blízkého i vzdálenějšího lidského společenství a světa vůbec. Tato deprivace působená nedostatkem péče věnované rozvíjení přirozené lidské potřeby objektivní hodnoty a smyslu nespočívá v tom, že by rodiče a vychovatelé něco nesprávně ***dělali*** *(ač samozřejmě také dělají chyby), ale v tom, že* ***nedělají*** *to, co by měli. Neposkytují svým*

[49] KREJČÍŘOVÁ ,Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. Vydání 3. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 402.
[50] *Tamtéž. s. 404-405.* (zvýrazněno autory).

dětem ani společný čas, kdy by je s hodnotami ve světě seznamovali, ani viditelný příklad takového zaujetí pro životní hodnoty a přijímání odpovědnosti vůči nim.[51]

- Poruchy motivace a sebehodnocení:

V této oblasti jde hlavně o ztrátu snaživosti a s tím související sebepodceňování. (…) Dítě a dospívající potřebují hmatatelné důkazy o své vlastní hodnotě a moci. (…) Potřebují od svých rodičů[52] *zakusit, že i jako děti mají právo i povinnost odpovědně se rozhodovat a jednat. Tímto přisouzením odpovědnosti (úměrné jejich duševní vyspělosti) zároveň získávají potvrzení, že jsou v očích rodičů správné volby rozhodnutí a jednání také mocny, a proto k jejich praktickému životu neodmyslitelně patří.*[53]

Autoři vycházejí z předpokladu, že již malé děti se snaží nacházet ve světě smysluplný řád a vlastní činností naplňovat možnosti, které dávají v rámci tohoto pociťovaného řádu smysl. Děti nejprve své cíle (jak se v konkrétních situacích zachovat a oč se pokusit) volí intuitivně a spontánně je sledují. Neschází jim přitom *ani objektivní zacílení, ani motivační naléhavost*, která je podle autorů někdy větší než u mnohých dospělých. Vůle ke smyslu je úzce spojená s aktivním zaměřením (motivací), svobodou a odpovědností.

Právě v dětství se také rozvíjejí předpoklady k pozdější reflexi vlastní svobody a odpovědnosti a k odvaze volit své počínání v souladu se svým svědomím i proti tlaku vnějších okolností – tedy ke smysluplnému vedení vlastního života za jeho jedinečných podmínek a možností. Děti se sice již od prvých let života rády chápou "odpovědnosti" a bojují o "svobodu" pro své činy a zkušenosti, avšak osud této přirozené vlohy jejich duchovního života je výraznou měrou ovlivňován tím, jak s nimi v této "hodnotové" dimenzi jednají dospělí, především rodiče a vychovatelé. Ti mohou do života děti v tomto ohledu vlastním příkladem i praktickými výchovnými postupy zdravě "senzibilovat" pro rozpoznávání hodnotných skutečností ve svém životě a podporovat rozvoj jejich schopností "sebeodstupu" a "sebepřesažení" při uskutečňování hodnot potenciálně obsažených v konkrétních situacích; mohou však také jejich motivovanost a dovednost v tomto směru tlumit či zanedbávat a způsobit tak, že se pak dítě uchýlí ve svém "hledání smyslu" a "uskutečňování hodnot" nevhodným směrem se zdravotně, osobně i společensky nežádoucími důsledky.[54]

---

[51] KREJČÍŘOVÁ a kol. *cit. dílo. s. 406-407.* (zvýrazněno autory).
[52] A doplňme, že i od dalších vychovatelů.
[53] *Tamtéž. s. 408-409.*
[54] *Tamtéž. s. 412-413.*

3.2. Když škola dětem ubližuje

Jiskru zájmu o vzdělání může u různě frustrovaných dětí vyživovat pouze dobře organizované vzdělávání, jak jsme se o něm již zmiňovali, tedy ve smyslu dobře připravených pedagogů, přátelského prostředí a vhodných metod výuky, které povedou k celkovému rozvoji osobnosti včetně její duchovní stránky, o které byla nyní řeč.

Neuspokojivý školní život[55] naopak může vyživovat jiné jiskry, jiskry akcelerace výchovných obtíží ve školním prostředí, a později pravděpodobně i mimo něj. Jak praví autorské duo AUGER a BOUCHARLAT:

> *Vzhledem k znejišťujícímu sociálnímu prostředí, neuspokojeným základním potřebám a zklamaným očekáváním ze strany školy a učitelů jsou některé reakce mladých lidí vůči škole naprosto pochopitelné, ba dokonce nevyhnutelné.*[56]

Pozastavme se na chvíli ve školním prostředí, které není dobře organizované. Dlouhou dobu přemýšlím nad otázkou, má-li žák, plnící povinnou školní docházku pravidelně ve školním prostředí, právo přestat školu navštěvovat, pokud škola (s ohledem na jeho názor) přestane zabezpečovat jeho právo na vzdělání, které sleduje jeho nejlepší zájem tak, jak je patrné z citovaného komentáře Výboru OSN? Tedy pokud mu chybí „dobře vyškolený učitel", „přátelské prostředí" či „vhodné metody výuky a učení". Mají žáci, odmítající školu, v takovémto případě možnost dovolání a nápravy nebo povolení absolvovat povinné vzdělávání mimoškolně?

Z praxe víme, že s ohledem na zmíněné tři faktory zabezpečení kvalitního vzdělávání má žák možné (i když často ne úspěšné) dovolání v případech, kdy se necítí přátelsky přijímán nebo je dokonce ohrožen v kolektivu (šikana). Tyto

[55] Viz stejnojmenná kapitola 2.3 In AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 22-26.
[56] AUGER – BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 26.

případy obvykle vyústí v přestup žáka na jinou školu, kde se situace nezřídka opakuje. Daleko problematičtější bývá ale poukázat na neadekvátní či přímo nepřátelské chování učitele, jeho nedostatečné pedagogické kompetence neřkuli nevhodné metody výuky.

Pokud žák řeší situaci tak, že se obává do školy chodit nebo tuto docházku vnímá jako ztrátu času, bývá označován za „záškoláka" a tak je také s ním či jeho rodiči (pokud jsou se situací obeznámeni) jednáno. Takové dítě je ohrožené, nikoli však (pouze) na základě „zvláštních potřeb souvisejících s výchovou", ale s ohledem na ohrožující či nepodnětné školní prostředí.[57]

AUGER A BOUCHARLAT ve své práci zmiňují závěry francouzského kolegy LABORITA,[58] podle kterého v takovýchto případech existují tři biologické reakce dítěte, a útěk je pouze jednou z nich. Neprojevuje se ale jen nedocházkou či předčasnými odchody ze školy, ale i jiným, často při hodinách neakceptovatelným, chováním jako je mluvení, pasivita, apatie, únik do magických představ a uzavřenost přecházející až v autodestruktivní sklony, které jsou spojené s pocitem selhání. Další reakcí je útok, který se projevuje opozičním jednáním, které se na jednom konci spektra ukazuje jako pasivita a na druhém jako otevřeně agresivní jednání. Třetí a pro svobodný život možná nejproblematičtější reakcí je podřízení se systému.

> *Někteří žáci, namísto aby zaujali opoziční postavení, jsou zcela závislí na normách, které jim stanovuje škola, a zcela se jim na úkor vlastního osobnostního rozvoje podřídí.*[59]

---

[57] Srv. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. s. 45-46.
[58] LABORIT, H. La nouvelle Grille. Paris: Laffont, 1980. In AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 26.-28.
[59] AUGER – BOUCHARLAT. *cit. dílo*. s. 28.

Autorky ve své práci citují ředitelku pařížského lycea Fénelon, která říká:

> *Pokud škola neumožňuje žákům revoltu a není místem, kde lze vtipkovat, zpronevěřila se svému poslání. A jejím hlavním posláním je formovat v žácích kritického ducha… Bezduché podřízení by mělo být v přímém rozporu s žákovským stavem. Být žákem a být podřízený, to vnímám jako životní ztroskotání.*[60]

3.2. Ochrana práv dětí a školní prostředí – příklady

Rád bych zde nyní zmínil několik příkladů ze své praxe sociálního pracovníka, kdy škola nebrala v potaz potřeby a práva konkrétních dětí či se dostalo právo na vzdělání výrazně do konfliktu s dalšími oprávněnými zájmy dítěte.

3.2.1. Vylučování na základě odlišnosti

Lenka, Kryštof a absence rovného přístupu a přijetí

První případ, o kterém bych rád mluvil, se týká spádové školy v jednom městě do pěti tisíc obyvatel. Vzhledem k tomu, že se zde od devadesátých let postupně začal rušit takřka veškerý průmysl a tedy i mnoho pracovních příležitostí, vznikla tu velká nezaměstnanost a do velkých ubytovacích zařízení, začali spekulanti s nemovitostmi sestěhovávat sociálně slabší rodiny. Atmosféra v místě byla nepřátelská právě vůči sociálně vyloučeným obyvatelům, kteří se zde stali svodem frustrace starousedlíků. Ředitelka místní základní školy vystupovala na vlně nepřátelské nálady vůči žákům z nízkopříjmových rodin. V jejím přístupu lze vyčíst přísnější postoj k těmto dětem i jejich rodičům a nižší míru tolerance vůči jakémukoli jednání, které není v duchu školního řádu, než u dětí starousedlíků. Mnoho z těchto dětí bývalo často nemocných, měly obavy chodit do školy, často

[60] GENZBITTEL, Marguerite. La cause des éléves. Paris: Seuil, 1991. In AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 28.

somatizovaly.

Typickým případem byla Lenka, žákyně 8. třídy, která v daném školním roce navštívila školu všehovšudy pár týdnů. Jinak byla kontinuálně nemocná nebo měla bolesti. U mnoha dětí (v posledních letech povinné školní docházky), které rodičům odmítaly chodit do školy, zašla situace až tak daleko, že byl jejich případ nahlášen na přestupkovou komisi, resp. byl podán návrh na trestní stíhání zákonných zástupců za zanedbávání rodičovské odpovědnosti. Tehdy se jednalo o to, zdali např. matka samoživitelka starající se i o batole vynaložila veškeré úsilí na to, aby svého čtrnáctiletého syna Kryštofa dostala na výuku. Nejen v tomto případě, byla situace „vyřešena" tím, že matka podala návrh k okresnímu soudu na umístění svého syna předběžným opatřením do dětského domova se školou, aby si zde dokončil povinnou školní docházku.

Děti, o kterých se zde zmiňuji, jak v obci, kde žijí, tak často i v domácnosti nemají bezpečné prostředí. Nejsou přijímání v širším okolí a někdy i vlastními rodiči, a tudíž nemají ani dostatečnou úctu k sobě, nemluvě o tom, že namísto uznání od okolí se jim dostává spíše ponížení. Přístup školy mi v těchto případech – i kdyby nebyl prokazatelně diskriminující – přijde nevhodný, neboť vůbec nebere v potaz nenaplněné potřeby těchto dětí, naopak ještě více vyživuje jejich frustraci a škola se v tomto případě stává místem, kde „mě děti ani dospělí nemají rádi, kde se necítím bezpečně, a proto se ani nedokážu vzdělávat, a kde se navíc snaží udělat vše proto, aby mne potrestali, a to za to, že se před jejich nevraživostí ukrývám, abych snížil svou úzkost". Výsledkem tedy často bývá, že rodiče stojí před dilematem, zda hájit práva svého dítěte na důstojné a rovné zacházení nebo se chránit před mocí zákona (povinná docházka) a své

dítě se rozhodnout umístit do ústavního zařízení (což je však řešení, které jde proti právům dítěte).

Situace těchto rodin je často taková, že najití bydlení jinde nebo získání peněz na dojíždění do jiné školy není jednoduchou záležitostí. Jako jediné možné řešení se mi zde jeví dlouhodobá komunitní práce s důrazem na změnu společenského klimatu.

3.2.2. Když jde škola stranou

Richard, láska a citlivé přijetí

Dále bych rád mluvil o Richardovi, chlapci ze 4. třídy. Na konci prázdnin si jeho matka po pěti letech našla nového partnera a do týdne se s ním i s jeho bratry (5 a 16 let) odstěhovala z bytu 3+1 u prarodičů do 1+0 na ubytovně pro sociálně slabé v nedalekém městě. Syna též přihlásila do místní školy. Richard celou situaci těžce nesl. Žárlil na jejího nového partnera, s kterým nyní trávila hodně času a nevěnovala jemu i bratrům dostatečnou pozornost. Ocitl se v novém (nevhodném) prostředí na bydlení a i ve škole bylo všechno nové. Samotného ho například zarazilo, že by měl být za práci ve škole známkován (na bývalé škole se s tím nesetkal). Novou školu záhy přestal navštěvovat a matka se obrátila na sociálního pracovníka s tím, že je syn agresivní k ní, k jejímu partneru i k bratrům.

Richard odmítal navštěvovat školu, matka se odmítala vrátit bydlet se syny ke svým rodičům. Richard odmítal kamkoli ambulantně chodit (psycholog, psychiatr), párkrát se objevil ve volnočasovém klubu, kde byl zcela v klidu. Následně bylo dohodnuto, že se Richard alespoň vrátí do své původní ZŠ. Tam však byl jednou a přitom se urazil, protože mu dle jeho slov „paní učitelka něco řekla na to, že nechodil do školy“, a proto tam již více odmítal docházet. Matka tedy

na začátku října podala návrh k okresnímu soudu na předběžné opatření k umístění syna do diagnostického ústavu (DDÚ), kvůli diagnostickému pobytu, s čímž Richard souhlasil.

Ještě než kladné usnesení nabylo účinnosti, matka Richarda odvezla ke svým rodičům a se zbývajícími syny a partnerem se odstěhovala do osmdesát kilometrů vzdáleného města. Opuštění svého syna zdůvodňovala tím, že v bytě nemohou být více jak tři osoby (ona se syny), a také tím, že Richard nemůže vystát jejího partnera, který ji často navštěvuje. Na začátku listopadu Richard nastoupil na diagnostický pobyt (a do té doby de facto dva a půl měsíce nenavštěvoval školu ani se jinak nevzdělával). Odvoz do zařízení proběhl necitlivě - matka přijela se svým partnerem a sdělila Richardovi, že si ho veze domů.

V prosinci proběhla případová konference, kde bylo dohodnuto, že se Richard na začátku ledna vrátí do své původní školy, bude bydlet se svými prarodiči, avšak nadále zůstane v evidenci DDÚ. V rodině bude pracovat terénní sociální pracovnice z neziskové organizace jako podpora prarodičů při výchově a její kolegyně, která bude pomáhat třikrát týdně Richardovi dohánět zameškanou látku. Dále alespoň jedenkrát měsíčně bude docházet k návštěvě kurátora pro děti a mládež v rodině, kdy zhodnotí předchozí období a jedenkrát za tři měsíce Richard navštíví svou skupinu v DDÚ.

V květnu proběhla další případová konference, kde bylo dohodnuto, že prarodiče zažádají okresní soud o svěření vnuka do péče, neboť matka se nebyla schopna (nechtěla) za celou dobu se synem setkat ani s ním neudržovala pravidelný telefonický kontakt. Pokud k tomu došlo, telefonát končil tím, že Richard plakal nebo telefon matce položil.

Richard odmítal s kýmkoli hovořit o svých pocitech a účastnit se terapeutických programů. S přehledem se zvládl

doučit zameškanou látku a postoupit do dalšího ročníku. Ačkoliv třídní učitelka byla zprvu na rozpacích, zda přistoupit k umožnění Richardovu návratu do třídního kolektivu, posléze ho hodnotila velmi dobře. V tomto případě nebyla kamenem úrazu škola. Naopak, postoj obou základních škol, které Richard v tomto školním roce navštěvoval (s výjimkou konfliktní komunikace ve chvíli Richardova prvního návratu), stejně tak jako postoj DDÚ byl konstruktivní a maximálně poskytoval Richardovi prostor k návratu do rodinného prostředí a zpětnému začlenění do školního kolektivu.

V krizovém období, kdy u něj byla frustrace značná, se sám Richard přirozeně rozhodl nenavštěvovat školu; mohl by se snad někdo v takové situaci soustředit na větný rozbor? A školní pracovníci v souladu s orgánem sociálně-právní ochrany dětí správně postupovali, když nehledali způsoby jak dítě za každou cenu dostat do školní lavice, ale zaměřili se zejména na stabilizaci rodinné situace. Škola, do které se Richard vrátil, klade velký důraz na soudržnost a spolupráci školních kolektivů a možná i proto, byl chlapec po návratu dobře přijat.

3.2.3. Citlivost k chování dětí a znalost potřeb

Na druhý stupeň praktické školy, se kterou jsem spolupracoval, docházela výrazná skupina romských chlapců ze sociálně vyloučeného prostředí. Pedagogický sbor tehdy tvořily výhradně ženy.

Čenda, limity a otevřená komunikace

Tehdy jsem si všiml například toho, že učitelky nevědí jak se zachovat, když chlapec z šesté třídy mluví otevřeně na sexuální téma: „dnes večer se mi zdál sen a v tom snu byl

komín a ten komín byl obrovský, a když jsem se probudil, ten komín pořád stál", nebo mívá často na učitelský sbor sexuální narážky.

Chlapec vyrůstal v nevyhovujících podmínkách v jedné místnosti s matkou a sestrou a již z dřívějška jsem věděl, že jeho otec si v domácnosti pouští pornografická videa a hrubě se chová k jeho matce – je schopen jí před dětmi psychicky i fyzicky ubližovat.

Chlapci jsem vysvětlil, jak ženy (učitelky) jeho řeči urážejí a probral jsem s ním situace, kdy není vhodné o takovýchto věcech mluvit. Vzhledem k tomu, že chlapec se nepotřeboval sytit tím, že by ubližoval druhým, ale dobře mu dělalo „pouze" uznání od spolužáků za rozehrávání pro ně zábavných situací, se svým chováním před učitelkami přestal.

U chlapců v tomto věku je běžné, že se zajímají o sex a dobré pro jejich vývoj je s nimi o sexu hovořit otevřeně, nebýt pobouřen, ale také se nebát vymezit, pokud se nás jejich chování dotýká.

Franta, uznání a důstojnost

Jiná záležitost se týkala, žáka deváté třídy, který – dle mého názoru oprávněně, i když nevhodnou formou – okomentoval učitelce vyrábění ozdobných košíčků na pracovním vyučování slovy: „na takovou píčovinu se ti můžu vysrat".

Byl to chlapec, který již o tři roky dříve objížděl otcovým autem před zraky zděšených cestujících autobusové nádraží, zatímco (patrně opilý) otec se byl v prsa, jak je na chlapce pyšný.

Chlapec by byl daleko více sycen tím, kdyby učitelkám či školníkovi pomáhal při pracovním vyučování opravovat rozbité zařízení. A to nejen proto, že umí držet šroubovák a kleště, ale i proto, že by se cítil v jistém ohledu důležitý, prospěšný. Je nasnadě, že mu výroba košíčku v jeho věku,

sociální situaci a vzhledem k hodnotám, které rodina zastává, nedává žádný smysl a spíše by ho mohla ponižovat.

Mít kam patřit a být u toho

Nebo ona potřeba některých pedagogů rozhánět chumly dospívajících dívek a chlapců ze školních chodeb. Namísto toho, aby byli rádi, že se mohou jejich svěřenci odreagovat od výuky a řešit pro ně ty nejdůležitější věci, které si jinak nutkavě sdělují během vyučování.

Trávení času ve skupinách je pro starší školní věk naprosto typická záležitost a také velmi potřebná pro poznávání vztahového života a tvorbu vlastní identity a skupinové příslušnosti (mít kam patřit).

Karel, naslouchání potřebám a pocit smysluplnosti

Jedna škola se na mne obrátila ve věci dvanáctiletého Karla. Ten se choval ve škole agresivně, často vyrušoval a otravoval spolužačky.

Doma to neměl nikterak jednoduché. Rodiče byli od jeho jednoho roku rozvedení. Karel zůstal v péči matky. Bydlel s ní, jejím partnerem a téměř dospělou sestrou v malé pastoušce. Stylově výstřední matka zahradnice, která odmítala komunikovat se školou, otčím zemědělec. Karel i jeho sestra byly proto doma stále sami.

Když Karel vyrazil k otci, ten ho nešťastně „nutil“, aby se stále věnoval škole. Ano, otec vyčleňoval velkou část času, kterou měl 1x za tři týdny pouze pro sebe a svého syna k tomu, že se s ním doučoval. Karla ale zajímal více fotbal. Snaha otce dohnat ve výuce se synem to, co podle jeho slov matka zanedbala, vedla k tomu, že za ním již Karel následně nechtěl tolik jezdit. Matka mu navíc nebyla ochotna /schopna zařídit, aby mohl chodit trénovat fotbal, i když by velmi rád.

Během rozhovoru a použití jednoduchých technik vyplynulo, že Karel ve škole vyrušuje proto, že sedí v zadu a neudrží pozornost, navíc má (ze svého pohledu) potřebu se škádlit s dívkami, když je blízko nich. O tom, že by chtěl být vpředu již učitelce říkal. Což mi sama následně potvrdila s tím, že má „celou přední část třídy plnou dětmi s různými specifickými poruchami učení". Podotkla přitom, že ve škole je jeden asistent pedagoga na celou školu.

Jedno místo se však vpředu pro Karla našlo a chlapcova školní práce se rázem zlepšila. Stejně tak se třídní učitelka divila tomu, že mi byl chlapec schopný (při individuální konzultaci) napsat čitelný text, kdežto jeho diktáty se nedaly přečíst. Nutno podotknout, že Karlův zájem o školu se také zlepšil tím, že se partner matky začal na popud sociálního pracovníka pravidelně zajímat o chlapcovo chování a prospěch. Chlapec mi sám potvrdil, že je dobře, že se doma začali zajímat, jak se mu ve škole daří. Pokud rodič není přesvědčen, že chození do školy je pro jeho dítě smysluplné, nemůžeme vždy čekat, že dítě samo bude chtít být ve škole rádo a pilně spolupracovat.

Tento příklad jsem však zmínil, protože si myslím, že je nezbytné, aby pedagog svým svěřencům naslouchal. Kolik obtíží by bylo snesitelnějších, kdyby pedagog bral v potaz to, co dítě říká. Pokud to není z chování dítěte zřetelné, měl by se ho učitel otevřeně zeptat, jak se ve škole cítí, a co by se mělo změnit proto, aby mu bylo ve škole lépe a práce ho bavila. Samozřejmě, pokud je řešení v souladu s místními podmínkami.

4. Školství budované pro děti

Ani v rámci této kapitoly si neodpustíme poukázat na nedostatky současného školního vzdělávání, pokusíme se ale zároveň o to, vykreslit zde zásady dobře organizovaného školního prostředí.

Začneme tím, že si představíme, k jakým cílům a hodnotám by mělo základní vzdělávání dětí směřovat, tedy k čemu by mělo být. Tyto cíle dáme do kontextu s tím, co někteří autoři označují jako edukační kultura obratu. Zamyslíme se přitom nad tím, jaké kvality (integrující vlastnosti) má primární vzdělávání v dětech rozvinout. V druhé části kapitoly pojednáme o tom, co je potřeba změnit či mít na paměti při organizování vzdělávacího prostředí „orientovaného na dítě".

Na začátku této práce jsme v duchu humanistické tradice formulovali výchovu jako facilitaci přirozeného vývoje dítěte. Před vstupem na základní školu má na usměrňování, a tedy usnadňování, vývoje hlavní vliv rodinné prostředí a později prostředí mateřské školy (pokud jí dítě navštěvuje). Následná adaptace na prostředí základní školy může být pro mnoho dětí velmi náročná[61], a proto pozitivní výchovný vliv z rodinného prostředí ji může dítěti značně ulehčit.[62]

Přizpůsobení dítěte školním nárokům nelze dávat do vztahu pouze s tzv. školní zralostí (vývojovou připraveností) dítěte. Výrazný vliv má samozřejmě i organizace školního prostředí (prostředí a duch školy), především přístup učitele.[63] Již jsme si ukázali, co by mělo vzdělání dětem přinést z pohledu práva – jejich nejlepšího zájmu. Podívejme se nyní, jak na školské vzdělání pohlíží zákon.

---

[61] K tématu např. LANGMAIER - KREJČOVÁ, *Vývojová psychologie*, s. 101-115
[62] ČAČKA, O. *Psychologie.* s. 170.
[63] *Tamtéž.* s. 170-178.

4.1. Cíle a principy vzdělávání v legislativě

Zásady institucionálního vzdělávacího procesu i jeho obecné cíle jsou ve *Školském zákoně* formulovány vznosně. Nabádají organizace škol a pedagogy k zajištěné rovného a bezplatného přístupu školáků ke vzdělávání, zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb každého jedinečného dítěte, zachování vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.

Žáci by se měli svobodně dostávat k široké paletě vědomostí v hranicích aktuálních vědeckých poznatků a stejně tak podoba vzdělávacího procesu by měla být odrazem pozitivních výsledků výzkumu ve vzdělávání. Školy by měly usilovat o rozvoj osobnosti člověka. Pomoci mu osvojit si takové dovednosti, aby se orientoval ve společnosti, uměl získávat informace a učit se po celý život.

Dokonce mají školy vybavit studujícího mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život. Dát mu příležitosti k pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost. Vést mladého člověka k uplatňování principu rovnosti mužů a žen, naučit ho respektovat odlišnosti.[64]

Shrnuto a podtrženo škola by měla připravit pro žáky prostředí vzájemné úcty, solidarity s přístupem ušitým namíru každému dítěti dle nejvhodnějších moderních vzdělávacích metod. Žáci by pak měli školu opouštět jako hodnotově obohacené aktivní a odpovědné osobnosti zformované pro občanskou angažovanost v demokratické společnosti, které mají přehled o aktuálním dosahu vědeckého bádání a jsou schopné získávat potřebné informace pro život a pracovat s nimi.

[64] §2. Zákon *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon)* č. 561/2004Sb. [online].

Tento zákon jde však ještě dále a v §44 upřesňuje cíle pro základní vzdělávání, a tedy povinnou školní docházku:

> *Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*[65]

Je patrné, že školský zákon jinými slovy říká přesně to, co ve svém komentáři č. 14 formuloval Výbor OSN. Základní škola by měla děti vést k všestranné kultivaci jejich osobnosti, činit je aktivními subjekty, měla by být tím, co ČAČKA lyricky nazývá „dílnou lidskosti"[66].

4.2. Studnice vědomostí nebo celistvá osobnost?

Předchozí řádky nás nenechají na pochybách, že ve školním vzdělávání nejde pouze a jenom o (nekritické) přebírání informací[67] - použiji-li parafráze - z „encyklopedie o lidskosti", ačkoli, plošně vzato, školní realita je půvabným formulacím školského zákona na míle vzdálená. „Dílna lidskosti" by měla být opakem „mlýnku na maso" z filmu Alana Parkera *Pink Floyd: The Wall*. Cíle základního vzdělávání mluví o aktivitě. Tvořivost zde není redukována na hodiny výtvarné výchovy, ale dávána do vztahu s myšlením a řešením situací. Rozvoj komunikace a spolupráce se zde týká jistě výuky a nikoli přestávek, kdy jedině bývá dialog povolený. O vědomostech samotných se tu mluví v kontextu rozhodování

---

[65] §44. Tamtéž.
[66] ČAČKA, O. *Psychologie*. s. 170.
[67] Nicméně jako přenos informací chápe vzdělávání např. PRŮCHA, který popisuje „edukační procesy" jako *všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace*. PRŮCHA,J. *Moderní pedagogika*. s. 65.

o další životní dráze a nikoli ve vztahu ke klasifikaci jejich správného tlumočení.

Cíle zákona dávají dobře organizovanému školnímu prostředí zelenou při celkovém rozvoji dítěte v duchu antiautoritativní pedagogiky, která usiluje o minimalizaci manipulace při výchově a vzdělávání.[68] K tomu je však třeba na dítě pohlížet jako na autonomní a seberegulující bytost, jak bylo řečeno z kraje.

Propast mezi praxí a cíli českého školství můžeme přitom popsat jako přechod od strukturalistického k humanitnímu paradigmatu pedagogiky, které je dle polské autorky WRÓBEL charakteristické tím, že je *kritické vůči každé formě dominance nad individualitou subjektu.*[69] ŠTURMA tento přerod nazývá humanizací školy a vyjadřuje se k němu takto:

> *Náš dříve značně uniformní školský systém byl v mnohém ohledu budován podle principu ‚primátu instituce´. Prvotní byla instituce (škola) se svými požadavky. Bylo na dítěti, aby se přizpůsobilo jejím nárokům. Nestačilo-li, jeho škoda. Postupně se dochází k poznání, které by mělo být základem ‚kopernikánského obratu´, že školu je nutno budovat pro děti, nikoli obráceně – tedy s respektem k jejich potřebám a možnostem.*[70]

V posledních letech se ujalo pro tento paradigmatický posun označení edukační kultura obratu, resp. edukace či výchova obratu.[71] Tento trend, který se podle HELUSE neomezuje pouze na společenskovědní obory a *jeho nositeli jsou jak všeobecně uznávané autority, tak i ambivalentně přijímaní reprezentanti alternativních pozic*, klade důraz:

---

[68] Viz kapitola Manipulace ve výchovné skutečnosti In WRÓBEL, Alina. *Výchova a manipulace.* Praha, Grada Publishing, 2008. s. 124 – 168.
[69] WRÓBEL. *Výchova a manipulace.* s. 178-179.
[70] ŠTURMA, Jaroslav. Školní zralost a její poruchy. In KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. s. 231. K tématu se také vyjadřuje PRŮCHA v kapitole Paradigmata pedagogiky In PRŮCHA, J. M*oderní pedagogika*. s. 35-46.
[71] Pojem odkazující na dílo Fritjofa CAPRY *The Turning Point. Science, Society and Rising Culture* (1982) použil v českém prostředí patrně jako první PALOUŠ v knize PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. Na něj dále navazují např. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009 či LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, 2010.

- *na zřetele antropologické – obrací pozornost k člověku v jeho celistvosti, lidskosti, žijícímu svým posláním;*
- *na zřetele etické – obrací pozornost k prolnutí vědění, respektive znalostí a dovedností na jedné straně, morálních postojů na straně druhé;*
- *na zřetele kontextové, respektive ekologické v širokém významu tohoto slova – sleduje věci a události v řetězení příčin a následků, se zvláštním ohledem na zodpovědnost člověka;*
- *na zřetele tak zvaně přesahové, transcendující – usiluje o překonání ryze účelové orientace života respektováním nadosobního smyslu jednání, jinými slovy orientuje člověka kosmicky, klade otázky po významu lidstva a jeho dějin.*[72]

4.3. Na stopě integrujícím vlastnostem osobnosti obratu

Kdybychom chtěli nyní konkretizovat edukaci obratu v životě člověka, měli bychom se dle HELUSE ptát po kvalitách osobnosti, jež zaručují člověku autonomii a přinášejí hodnotový přesah do okolní skutečnosti. Tento autor jich přibližuje šest.

- *Transcendující prožívání* (prožitky překonávající individualistickou zúženost a spojující jednotlivce s celkem). Jedná se o *prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a prožitky setkávání člověka s člověkem.*

- *Identitní směřování osobnosti* (s cílem vyjít ze sebe sama, integrovat se do světa a svět integrovat do svého prožívání).

Edukace obratu je oporou jedinci v úsilí završovat své identitní směřování, oproti uváznutí v sebestřednosti, či oproti propadnutí identitnímu svedení.[73]

---

[72] HELUS, Zdeněk. *Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově* [online]. Issue/Volume/Year: 3-4/XI/2014. PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. [cit. 2018-06-05] s. 6. URL: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/helus_obrat.pdf>.
[73] HELUS. *Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově.* s. 7.

- *Účastná mysl*[74]. Ve zkratce se jedná o životní praxi založenou na novém světonázoru, který SKOLIMOWSKI nazývá *evoluční telos*.[75] Ten je charakterizován novou představou o vesmíru, jako odrazu lidské mysli (to, co jsme schopni vnímat udává rozměry naší skutečnosti), novým pojetím člověka (ten přejímá odpovědnost za vlastní osud i osud planety), novou spiritualitou (lidé se odklání od starých systémů víry), holismem (všechny složky člověka a skutečnosti se chápou jako vzájemně propojené) a otevřeností, jež je opakem determinismu.

- *Svoboda stvrzovaná zodpovědným rozhodováním*. Zde je vhodné citovat autora, abychom rozuměli dosahu této svobody:

O svou svobodu člověk zápasí a její vybojovávání a udržování patří mezi výsostné akty vývoje osobnosti. Je ohrožována nejen z vnějšku omezujícími tlaky, které člověka nerespektují a upírají mu právo rozhodovat se a volit. Je také ohrožena vnitřními tendencemi k libovůli, v horším případě bezuzdnosti či zvůli, nebezpečnými pro druhé i jedince samotného. Nebezpečí těchto pokušení nesvobody se člověk brání poslušností vůči morálním pravidlům, ukládaným mu zevně, anebo – a to především – pěstováním ctností upevněných v jeho osobnosti samotné. Edukace zde má zásadní význam.[76]

HELUS přitom rozlišuje *svobodu kalkulující*, která má utilitární význam pro jedince od *svobody bytostné*, která je spojena se závazkem účasti na dobru, jež člověka přesahuje. *Edukace obratu je oporou jedince v úsilí dobrat se svobody bytostné a spět k moudrosti, která je její oporou.*[77]

---

[74] Zde HELUS odkazuje na dílo polského ekofilosofa Henryka SKOLIMOWSKÉHO *Participatory mind* (1994), ve kterém se odráží starší myšlenky Pierra Teilharda de CHARDIN o evolučním pohybu směrem k větší komplexnosti organismů a reflektovanému vědomí. Česky vyšlo jako SKOLIMOWSKI, Henryk *Účastná mysl. Nová teorie poznání a vesmíru.* Praha: Mladá fronta, 2001.
[75] SKOLIMOWSKI. *Účastná mysl*, s. 116 – 147.
[76] HELUS, *Edukace obratu… . s. 7-8.*
[77] *Tamtéž. s. 8.*

- *Niternost*. Zde autor zdůrazňuje potřebu umět být smíření sami v sobě proto, abychom se mohli vydat v našem životním poslání a být účastni ve světě.

O nitro je třeba pečovat tak, aby bylo možno do něho vcházet a konat v něm podstatné dílo života – reflexi nad tím, co je pravé a skutečné, o co má jít.[78]

- *Cesta osobnostního zrání*.

Edukace obratu má být také oporou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo, za které v rostoucí míře přejímá zodpovědnost.[79]

Potřebu zabývat se tím, jaké kvality v člověku by měla edukace posilovat, měli samozřejmě i další autoři. Doplňme tedy úvahy Zdeňka HELUSE alespoň o myšlenky Jiřího PELIKÁNA a povšimněme si přitom některých paralel v myšlenkách obou autorů.

PELIKÁN se na základě vlastní výzkumné činnosti a v návaznosti na teorii tzv. Velké pětky (*Big Five*) integrujících vlastností osobnosti Zdeňka MATĚJČKA (který vychází z výzkumů Luďka KUBIČKY), snaží předložit takový výčet osobnostních „předností", které činí člověka pro dnešní život připravenějším. PELIKÁN nachází sedm klíčových okruhů (*Klíčová sedmička*), kterým by měla být při výchově věnována patřičná pozornost proto, aby mohly být rozvíjeny ony integrující vlastnosti žáků a studentů.

- **Hledání a nalézání smyslu existence**, ale i vlastního jednání a počínání (srovnej s *cestou osobnostního zrání)*.

---

[78] *Ibidem*.
[79] *Ibid*. Vzhledem k alchymickému pojetí životní cesty jako tvůrčího díla a odkazu k archetypům autorem v dalším textu je patrné, že zde vychází z JUNGOVA díla a cestu osobnostního zrání je tak možné dát do kontextu s *individuací* tohoto švýcarského zakladatele analytické psychologie.

- **Adekvátní sebereflexe**, pro pochopení svých možností, převzetí iniciativy a osamostatnění (srovnej s *niterností*).
- Cit pro okolní svět a **zaujetí aktivní pozice** v něm. *Schopnost orientace v nových situacích a připravenost je řešit*[80] (srovnej s *účastnou myslí*).
- **Výchova charakteru a zaměření osobnosti**, spočívající v tvorbě osobního světonázoru a vytvoření „osobní životní pozice" (srovnej s *identitním směřováním osobnosti*).
- **Potřeba pozitivní emocionality**. Nadhled nad běžnými problémy a schopnost vnímat svět i jednotlivé situace pozitivně pro usnadnění životních strastí.
- **Smysl pro odpovědnost** za předpokladu poskytnutí **svobody rozhodování** (srovnej se *svobodou stvrzenou zodpovědným rozhodováním*).
- **Citovost**, resp. **citlivost k ostatním lidem** – rozvoj prosociálního jednání[81] (srovnej s *transcendujícím prožíváním*).

Teď již víme, jaké oblasti bychom měli rozvíjet u našich žáků. Na to jak, nám s lehkostí sobě vlastní dává recept MATĚJČEK: *učit děti (odmalička, a to jemně, taktně, opatrně, avšak cílevědomě a rozhodně a ovšem na svém vlastním příkladu)* ***ovládat sebe a pomáhat druhým.***[82] V následující kapitole k tomuto „jak" přidáme ještě pár vět.

[80] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. s. 30.
[81] PELIKÁN. *cit. dílo*. s. 29-31. Tučně vyznačeno v originálu.
[82] MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. s. 119-120. Tučně vyznačeno v originálu.

4.4. Pár poznámek ke vzdělávání v nejlepším zájmu

Nyní se letmo dotkneme zásad, jak předejít tomu, aby se vzdělávání a škola staly doživotním strašákem, a jak docílit toho, aby vzdělávání žákům usnadnilo vstup na cestu jejich životního tvůrčího díla.

4.4.1. Učitel – průvodce vzděláváním

Od mnoha rodičů dětí mladšího školního věku můžeme slyšet, že „ani tak nezáleží na škole, jako na třídním učiteli". Začněme tedy od učitele. Ten je totiž klíčovým aktérem školního vzdělávání.

Dnes a denně se v praxi můžeme setkat s učiteli, kteří hovoří o tom, že „mají především vzdělávat". Výchovu pojímají jako doplňkovou činnost spojenou s vymáháním ustanovení školního řádu. Neboť výchovu dle nich mají zajišťovat především rodiče (což je pravda). Tito pedagogové zajisté nejsou připraveni na *změnu role učitele*[83], která reaguje na vývoj v žákovské populaci. Přístup „vzdělávání bez výchovy" je pochopitelný vzhledem ke způsobu, jakým jsou učitelé připravováni na fakultách pro získání pedagogické kvalifikace. Je však hrubě v rozporu s tím, jak vnímá vzdělávání *Školský* zákon či *Úmluva*. Tento postoj navíc opomíjí skutečnost, že učitelé tráví s velkou částí školních dětí více času než jejich rodiče a mají proto podstatný prostor pro uplatnění (nikoli nahrazení) výchovného vlivu na tyto děti.

Dnes se při výuce pedagogů pro získání kvalifikace stále ještě dbá především na to, aby učitel byl profesionál ve smyslu odbornosti - vědní fundovanosti. Děti však

> *nepotřebují, aby je vyučovali samí „Einsteini", ale aby byly v kontaktu s osobnostmi, které jim jsou nakloněné, láskyplné*

[83] AUGER – BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák. s.* 46d.

> *a ochotné s nimi ve vzájemné úctě a respektu spolupracovat na cestě za novým poznáním. Pro dospělé to znamená vzdát se části moci a ochotu demokratizovat sociální vztahy.*[84]

HELUS proto upozorňuje, že je potřeba odbornost propojit s vědomím poslání učitele, které implikuje jeho pedagogické ctnosti (pedagogickou lásku, pedagogickou moudrost, odvahu a důvěryhodnost).[85]

> *Až díky propojení profesionality a vědomí poslání učitel přejímá za své žáky podstatný díl zodpovědnosti: před nimi samými, před jejich rodiči, před společností a před vlastním pedagogickým i obecně lidským svědomím. Neusiluje o to mít moc, kterou své žáky/studenty ovládá, ale v duchu vědomí svého poslání je povolává k aktivní účasti na edukačním díle. Své vůdčí aktérství nevyužívá k posílení své moci, ale k povolání jeho žáku/studentu ke spoluaktérství. A to je stejně důležité jako osvojování vzdělávacích obsahů, ne-li ještě důležitější.*[86]

HELUS si přeje opustit mocenské pojetí „úřadu" učitele s vynucovanou autoritou a pěstovat takový přístup, který bude žáky oslovovat, probouzet vnitřní motivaci a takto je „povolávat k aktivní účasti na edukačním díle". Autorita učitele je žádoucí, ale měla to být autorita vycházející z respektu.[87]

I u PELIKÁNA je učitel spoluaktérem či spíše spoluautorem na edukačním díle. Vyjadřuje to tak, že

> *vychovatel má být tím, kdo využívá a vytváří životní situace, v nichž docházejí vychovávaní z logiky situace k určitým závěrům, které nejsou pouze převzaté, ale utvrzené zážitkem*"[88].

Vychovatel tedy především vhodně „využívá a vytváří životní situace". NOVÁČKOVÁ ve stejném kontextu hovoří o tom, že dobrý *učitel by měl být ve třídě spíše režisérem než hlavním*

---

[84] VANÍČKOVÁ Eva a kol. *Škola přátelská dětem: Stručný průvodce manuálem UNICEF pohledem nejlepšího zájmu dětí*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2012. s. 33.
[85] HELUS. *Edukace obratu… .* s. 10.
[86] HELUS. *Edukace obratu… .* s. 10.
[87] AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 75-77.
[88] PELIKÁN. *Hledání těžiště výchovy*. s. 36.

hercem[89]. V některých školách či školkách se pedagogům s takovýmto přístupem říká „průvodci", neboť dítě provázejí jeho vzdělávacím procesem, podporují ho, když chybuje, sdílejí s ním radost z objevování a dosahování úspěchů.

Konečně, vraťme se, na začátek textu (1.1.), kde jsme si představili vývoj dítěte jako přirozený proces. V takovém je každému vychovateli určeno pouze usnadňovat dítěti překonat překážky, které by stály v cestě zdravému rozvoji osobnosti. Takového učitele bychom pak mohli nazvat facilitátorem vzdělávacího procesu či facilátorem potenciálu dětí.[90] Role facilitátora, která se využívá při práci s dynamikou skupin dobře odpovídá výchovnému pojetí paradigmatu orientovanému na práva (facilitátor je nestranný, aktivně naslouchá, respektuje, snaží se pochopit, podporuje v aktivitě, tvořivosti, usnadňuje komunikaci ve skupině, eliminuje a pozitivně využívá konfliktní situace). Je však nepravděpodobné, že by tento termín doznal – podobně jako označení „animátor" v pedagogice volného času – v českém prostředí většího rozšíření.

Klíčovou dovedností, která zastřešuje vzdělávací proces je *pedagogická reflexe* a sebereflexe. O níž se zmiňuje LUKÁŠOVÁ. Má tím na mysli de facto profesní poctivost. Učitel by měl přebrat odpovědnost za rozhodování se o výuce během přípravy, během výuky a být poctivý při následném vyhodnocení průběhu výuky a dosažených cílů. Pedagog v jejím pojetí přebírá *skutečně uvědomělou odpovědnost* za rozvoj žáků ve vztahu k závazným hodnotám a cílům vzdělávání.[91]

[89] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001. s. 13.
[90] VANÍČKOVÁ Eva a kol. *Škola přátelská dětem.* s. 26.
[91] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. s. 14-15.

Reflexe a sebereflexe učitele by měla napomoci hledat cestu, jak postupně zapojovat do rozhodování o výuce žáky tak, aby se postupně mohli sami stát tvůrci vlastního učení a seberozvoje.[92]

Ale abychom byli konkrétnější a vyjádřili se k tomu, jak se kvality dobrého učitele projevují v praxi, ocitujeme zde výstupy z práce dua AUGER a BOUCHARLAT. Ty podnikly kvalitativní výzkum s učiteli základních a středních škol k tématu úspěšné strategie v práci s „problémovými žáky". Těmi jsou pro ně stručně „ti, co vyrušují" a „ti, co odmítají pracovat". Myslím, že lze jejich závěry aplikovat v přístupu ke všem dětem a předcházet tak genezi problematického chování. Autorky dospěly k následujícím zásadám, jak by učitelé měli k žákům přistupovat a jaké strategie by měli rozvíjet:

- **přijetí** (aby žáci měli pocit, že učitel naslouchá a přijímá je),
- **adekvátní tělesný postoj** (blízkost, pohled, kontakt,…),
- **respekt vůči žákovi** (přijímat ho i s nedostatky, vyhnout se kategorickým odsudkům, dávat si pozor, jak s ním mluvím),
- **potřeba být k dispozici** (sledovat, co se ve třídě děje, naslouchat více než mluvit),
- **uvolnění** (odpočinek, chvíle pro zasmání, diskusi, …),
- **osobní vztah** (odložit masku, být autentický),
- **nutnost zachovat klid** (zůstat v klidu, nenechat se vytočit),
- **překonání odstupu** (nebrat si nic osobně),
- **řád, pravidla a hranice** (společně stanovit pravidla hry – limity, které dávají jistotu),
- **pro všechny stejná pravidla** (měřit stejným metrem),
- **důslednost** (pravidla fungují, jen pokud se vyžadují),
- **citlivost při udělování příkazů** (požadovat, co lze splnit),
- **dospělé chování** (chovat se dospěle, poukazovat na porušování pravidel, nebát se, neodvolávat se na vnější autority),

[92] LUKÁŠOVÁ. *Kvalita života dětí a didaktika*. s. 16.

- **tempo výuky přizpůsobit žákům, vycházet z jejich úrovně** (lepší méně než více, od jednoduššího ke složitějšímu),
- **využívat individuálního přístupu k žákům** (žáci si volí množství látky, které zvládnou, mají možnost opravovat),
- **používat různé metody výuky** (střídat individuální, skupinovou a frontální práci),
- **podporovat vzájemnou pomoc žáků** (pomoc lepších slabším),
- **přenechat žákům určitou odpovědnost** (souvisí se samostatností, sebehodnotou a motivací ke vzdělávání),
- **brát v úvahu potřeby žáků** (brát v potaz názor),
- **věnovat se něčemu, co žáci považují za užitečné** (vnášení smyslu, umožnit zažít pocit společné práce),
- **zapojit do výuky všední věci mimo školu** (zapojování témat a příkladů z každodennosti),
- **nabízet žákům osobní pomoc** (seznámit se s jejich rodinnou situací, vnímat jejich potřeby, začleňovat je),
- **dávat individuální možnost vyjádřit se mimo třídu** (pokud řeší žák problematickou situaci; aby se žáci mohli vyjádřit a nehromadila se v nich agrese),
- **dávat možnost vyjádřit se jako třída** (bilanční rozhovory, komunikace palčivých témat před skupinou),
- **pracovat v týmu učitelů** (radit se, sladit svůj přístup),
- **spolupracovat s dalšími dospělými osobami ve škole a s rodiči** (být v kontaktu s rodiči a specialisty školního poradenského pracoviště),
- **pracovat pod supervizí** (pro lepší pochopení potřeb žáků, pro získání pocitu jistoty),
- **mít potěšení z práce** (mít svou práci rád a dávat to žákům najevo).[93]

[93] AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 51-61.

4.4.2. Přátelské prostředí: bezpečné, zdravé, ochraňující a rozvojové

Máme-li ve škole pedagogy, pro něž je vzdělávání posláním a jsou přitom ověnčeni pedagogickými ctnostmi, o kterých mluví HELUS, máme výrazně nakročeno k přátelskému školnímu prostředí. Východiskem pro realizaci takového prostředí by měl být samozřejmě nejlepší zájem dítěte, resp. všech dětí, které školu navštěvují. Škola by tak měla zabezpečit pokrytí potřeb dětí, a ty se týkají třech základních rovin:

- zdravého školního prostředí (hygiena, světlo, teplo, čistý vzduch, vhodné prostory a nábytek, jídlo, pití, odpočinek ad.),
- sociálního klimatu (interakce mezi dětmi, dětmi a pedagogy, pedagogy a rodiči a celková atmosféra ve třídě / škole),
- potřeb jednotlivců (respektování individuálních potřeb, zejm. participačních práv).

Není pochyb o tom, že zdravé školní prostředí výrazně ovlivňuje naladění dítěte ke vzdělávání. Zabývat se jím však zde nebudeme, neboť není v hlavním kurzu této práce.[94]

Neméně důležité je však sociální klima v konkrétní třídě, potažmo v celé škole. Zdravé sociální klima ve školním prostředí výrazně eliminuje tvorbu stresových situací a všech forem interpersonálního násilí. Začněme u dětí. Je vhodné, aby jim učitelé poskytovali dostatečný prostor pro vzájemné poznávání se, a to nejen při stmelovacích výjezdech, ale především prostřednictvím vhodných aktivit během výuky. Důležité přitom je učit děti spolupracovat a řešit konflikty konstruktivně. Na soudržnost kolektivu má vliv i existence pravidel třídy. Respektem k participačním právům dětí

[94] Tématu se věnuje např. VANÍČKOVÁ Eva a kol. *Škola přátelská dětem: Stručný průvodce manuálem UNICEF pohledem nejlepšího zájmu dětí*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2012.

a předáváním odpovědnosti je, pokud dětem umožníme tato pravidla vytvářet společně, a to včetně důsledků plynoucích z jejich porušování.

V rovině sociálních vztahů se jeví jako žádoucí, aby třídní učitel udržoval úzký kontakt se zákonnými zástupci dítěte a asertivně, ale citlivě s nimi komunikoval zejména v případech, kdy se dítěti na úrovni potřeb něčeho nedostává.[95] V tomto směru je nezbytné hledět na děti, které se projevují jako „problémové" optikou jejich nenaplněných potřeb. Jak jsme si ukázali, jedná se o děti zraněné jak v důsledku obtížné rodinné situace tak i v důsledku svých školních neúspěchů. Agresivní dítě narušující výuku je stále dítětem. Výrazem onoho dospělého chování pedagoga je nepřistupovat k dítěti se strachem, ale důvěrou a snažit se přitom o porozumění příčin jeho chování. AUGER a BOUCHARLAT upozorňují, že účinnou pomocí těmto dětem je právě pozitivní přístup učitele.

> ***„Problémoví" žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam,*** *kteří se necítí tímto chováním ohroženi a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou.*
>
> *Svým postojem dává učitel žákovi najevo, že jeho problémům rozumí, že je tu proto, aby mu pomohl, ale také že ho pokládá za někoho, kdo je schopen rozvíjet své schopnosti. Takový přístup umožní žákovi, aby se viděl v jiném světle, aby znovu získal pocit jistoty, a je možné, že u žáka pomůže nastartovat proces změny.*[96]

Aby byli učitelé připraveni na práci s dětmi, které se svým chováním „vymykají", měli by se učit zejména nekonfliktní komunikaci. O té pojednává např. Thomas GORDON v knize *Výchova bez poražených*.[97] Jak dosáhnout oboustranného

---

[95] PRŮCHA ve své práci uvádí výstupy z výzkumů KOTÁSKA a RŮŽIČKY, kteří zjišťovali u budoucích prvostupňových učitelů představy o funkcích učitele (cílech jeho pedagogického působení). Z výstupů vyplývá, že udržování vztahu s rodinami žáků není pro tyto budoucí vychovatele nikterak důležité. Viz PRŮCHA. *Moderní pedagogika*. s. 207.

[96] AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. s. 63.

[97] GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2012.

respektu v pomáhajících profesích učí Pavel KOPŘIVA, Jana NOVÁČKOVÁ a další spoluautoři knihy *Respektovat a být respektován*.[98] Jednoduše řečeno, s dětmi je třeba jednat s respektem a snažit se s nimi dohodnout (brát v úvahu jejich postoj) nikoli jim ustupovat nebo s nimi slovně zápasit. Uplatňovat přístup *win-win*.

Konečně sociální klima ve škole taktéž ovlivňují vztahy mezi pedagogy i mezi pedagogy a vedením školy. K týmové práci nepřispívají pouze dobré materiální podmínky a jiné benefity pro učitele, ale i strukturovaný systém formálních i neformálních setkávání, které se dají využít pro vzájemné poznání, inspiraci, ale zejména pro podporu v pedagogickém procesu. Růstovým nástrojem pro prevenci „vyhoření" (*burnout syndrome*) a udržení dobrých vztahů v týmu je supervize. Ta je hojně využívaná především v sociální práci a zdravotnictví, ve školním prostředí však své kořeny teprve zapouští.

Podporou při práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami a těmi, jejichž chování bývá kvalifikováno jako problematické, má být pedagogům činnost školního poradenského pracoviště. V praxi je však patrné, že jediným kamenem úrazu dobré organizace těchto interních pracovišť není pouze nedostatek (odborných) lidských zdrojů, ale taktéž neexistující či nefunkční kompetenční a komunikační model mezi pedagogy, specialisty a vedením školy.[99]

Přesuneme-li pozornost na oblast individuálních potřeb dětí, chtělo by se nám říci, že jejich respektování je ve

[98] KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Již několik let se v českém prostředí pořádají oblíbené stejnojmenné kurzy pro rodiče či jiné vychovatele, a taktéž se začínají ve větší míře objevovat kurzy seznamující vychovatele s GORDONOVÝM přístupem efektivního rodičovství (*Parent Effectiveness Training*).

[99] Zde čerpám z rozhovorů s řediteli či pracovníky školních poradenských pracovišť na více jak 30 mateřských a základních školách v okrese Chrudim. Závěry jsem shrnul např. v materiálu MAREK, Jaroslav. *Zpráva z mapování potřeb aktérů sítě služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny v ORP Chrudim za období 2016 – 2017*. Rozšířená verze. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2018. (nepublikované).

školním prostředí samozřejmostí. O tom, jaké tyto potřeby jsou jsme pojednali v první kapitole. A v celém textu jsme následně naráželi na skutečnost, že jejich respektování ve školní realitě zase až tak jisté není. Nejde jen o to, že jsou někteří žáci stále vyčleňováni či diskriminováni na základě odlišnosti, podrobováni stereotypům (včetně genderových) a jejich důstojnost je pošlapávána. Za mnohem závažnější, vzhledem k rozsahu i dopadu na celkový vývoj dětí, pokládám ignorování potřeby svobody a souvisejících participačních práv dětí. Že je svoboda úzce spojena s odpovědností, s účastí, smyslem a motivací ke vzdělávání asi nemusím připomínat.

Mocenský přístup, který dítěti upírá svobodu ale ústí v zásadní problém, *neumožňuje žákům naučit se samostatnosti*.[100] Ta navíc souvisí s další potřebou dítěte a tou je potřeba moci ve smyslu zmocňování a posilování pro dosahování vlastních cílů. Strádání v této oblasti má negativní dopad na sebe-pojetí dítěte.

Nechceme-li slyšet názor dítěte, jsme pak ale schopni vnímat jeho potřeby? Málokdo z nás vychovatelů je natolik poctivý, aby se pokoušel porozumět tomu, o jakých nenaplněných potřebách vypovídá chování dětí. Pochopení toho, co se v dítěti odehrává, bývá ale nataženou rukou směrem k němu. Dítě projevenou vstřícnost vycítí a dříve či později tuto pomoc přijme.

Inspirací nám může být technika posouzení funkčního chování (*functional behavior assessment*), kterou FREY a WILHITE představují ve svém článku *Our Five Basic Needs*[101]. GLASSERŮV předpoklad o chování jako pokusu uspokojit některou z nenaplněných potřeb zde aplikují na školní prostředí. Podle nich je důležité se ptát, jakou funkci ve vztahu k základním

[100] AUGER - BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*, s. 75.
[101] FREY – WILHITE. *Our Five Basic Needs: Aplication for Understanding the Function of Behavior* [online]. s. 156-160.

potřebám dané chování dítěte plní a podle toho navrhnout intervenci (potřebné změny):

- ve studijním plánu (*curriculum*),
- ve vyučování (*instruction*),
- v prostředí (*environment*),
- ve vztazích (*relationships*),
- ve zdravotním stavu (*health*).

Je potřeba říci, že prostředí a vztahy zahrnují nejen školní, ale i rodinný a další mimoškolní kontext.

Jiným nástrojem, který se dá uplatnit ve školním prostředí je např. typologie osobnosti MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*). Jedná se o dotazníkovou diagnostiku, kterou v 50. letech 20. století vytvořily na základě teorie typů Carla Gustava JUNGA Isabel BRIGGS MEYERS a její matka Katharine COOK BRIGGS. České psycholožky MIKOVÁ a STANG, které s nástrojem pracují říkají, že typologie MBTI

> *nabízí vysvětlení různých vztahových problémů, např. toho, proč spolu někteří lidé nemohou „vyjít", proč jsou některé děti ve škole méně úspěšné nebo z jakých důvodů v některých případech selhávají naše výchovné snahy. Umožňuje tyto a další nepříznivé jevy popsat, vysvětlit, pochopit a napravit.*[102]

Podle této teorie každý jednotlivec preferuje ve svém životě jeden ze dvou pólů následujících dimenzí mentální aktivity a způsobu, jak usměrňuje svojí energii:

- orientace energie
  (**E** – extroverze, nebo **I** – introverze);
- způsob přijímání informací
- (**S** – smysly, nebo **N** – intuicí);

[102] MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010.

- způsob rozhodování (**T** – skrze myšlení, nebo **F** – cítění);
- orientace k vnějšímu světu – preferovaný životní styl (**J** – usuzování, nebo **P** – vnímání).[103]

Aplikace tohoto modelu v rámci školního vzdělávání může podle autorek přispět ke zlepšení podmínek pro učení. Identifikované preference nám pomohou objasnit osobnostní dispozice žáků a vyučujících, z nichž vychází přirozený učební styl jedněch a výukový styl druhých. Tato skutečnost nám může následně pomoci při volbě vhodných metod výuky vzhledem k různým typům dětí.[104]

Vzdělávací programy, které by pedagogy učily obdobné dovednosti v našem prostředí, stejně jako větší rozšíření supervize ve školství, bohužel chybí a zavést je se zdá být velkou výzvou.

4.4.3. Metody výuky a učení: svoboda poznávat i chybovat[105]

V první kapitole jsme si řekli, že dítě se vyvíjí přirozeně a do jeho vývoje lze opodstatněně zasáhnout pouze v případě, že se vychyluje. Takové usměrňování má být navíc činěno vždy jen v nejlepším zájmu dítěte. Pedagogický přístup spojený s ovládáním, který si dítě plete s objektem, však do vývoje dítěte intervenuje záměrně, autonomii dítěte však přehlíží a nerespektuje. Svoboda rozhodovat se ve vzdělávacím procesu dítěti buď zcela upírá, nebo ji rafinovaně redukuje na „volbu jednoho nebo druhého cvičení". Navíc, a co je možná největší provinění tohoto na objekt zaměřeného přístupu, dětem není

[103] MIKOVÁ - STANG. *Typologie osobnosti u dětí.* s. 15-16.
[104] MIKOVÁ - STANG. *cit. dílo.* s. 11.
[105] O jednotlivých metodách výuky pro rozvoj tvořivosti v kontrastu k tradiční výuce pojednává např. PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 31-72 (kapitola 4. Koncepce tvořivého vyučování).

dostatečně osvětlován smysl toho, co se mají učit a následně jsou za svou nízkou motivaci a nedostatečné porozumění učivu trestány negativním hodnocením, což má vliv na jejich sebehodnocení, jejich přijetí vrstevníky a dokonce i některými rodiči.

Dítě by mělo vědět význam toho, co se učí, vědět proč se to učí a učit se to proto, že mu to v danou chvíli dává smysl. Zvláště potřebné je to u dětí s existenciální frustrací. PELIKÁN při svém *hledání těžiště výchovy* v obdobném duchu mluví o *výchově k hledání a nalézání smyslu.*[106] Svobodná volba výběru učiva a smysluplnost jsou dvěma ze tří hlavních principů vnitřní motivace jak je uvádí NOVÁČKOVÁ ve svých *Mýtech ve vzdělávání*,[107] tím zbývajícím je umožnění dítěti na procesu učení se spolupracovat.

Dnes se ve školách stále hledají způsoby, jak to udělat, aby se motiv učitele stal motivem dítěte. Je jistě správné, když se pedagog snaží ve svých svěřencích vzbudit zájem o dané téma. Mělo by však být také v pořádku, když se dítě rozhodne, že daná záležitost pro něj není natolik zajímavá, aby se jí nyní ve větší míře zaobíral. Některé školy v tomto duchu zavádějí pro své žáky individuální plány učiva, a tak jim umožňují volbu látky, učebního tempa i způsobu práce. Paralelně s tím mají žáci možnost účastnit se výkladu problematiky, pokud je dané téma aktuálně zajímá. Výstupem práce žáků bývá např. jejich studijní portfolio. Tento přístup lze realizovat buď v dílčím předmětu nebo i v rámci celého kurikula. Toto pojetí však klade značné nároky na samostatnost žáků.

Systém vnější motivace tak, jak je ve většině našich základních škol nastaven (známkování, soutěžení, odměňování a trestání) nepřispívá k větší erudovanosti žáků, ale pouze

[106] PELIKÁN. *Hledání těžiště výchovy*, s. 33d.
[107] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. s. 7-8.

k předstírané znalosti a k větší míře stresových situací v životech školních dětí. O tom důkladně ve své knize *Proč děti neprospívají*, původně publikované již v 60. letech 20. století, referuje americký pedagog John HOLT.[108] Naopak vnitřní motivace dítěte je přímou cestou k dosažení jeho vyšších potřeb, přinášející do života dítěte odpovědnost a s ní spojenou potřebnou samostatnost.

Další oblastí, kde je dítě orientováno na motivaci vnější, je způsob, jakým je v našich školách přistupováno k chybování při učení se. Ačkoli je v lidském životě chybování považováno za něco, díky čemu můžeme růst, pokud se z našich omylů poučíme, ve škole jako by tyto zákony neplatily. Chyby jsou tím, co nás připravuje o dobré hodnocení, a jsou tudíž chápány negativně. Odpouštět je sice podle přísloví „božské", ale v tomto případě namísto odpuštění většinou přichází důsledek, který děti mohou chápat jako trest. S tím souvisí i srovnávání a posuzování, zda dítě splnilo svou prací či získanými dovednostmi určitý *standard*. Říčan o tom mluví takto:

> *Pro nás, kterým se práce už tisíckrát podařila, je nezdar jen epizoda, i když třeba krajně nepříjemná. Vyrovnáme se s ním. Pro chlapce, který dosud byl mámin a tátův nejchytřejší kluk na světě, je to katastrofa. Stane-li se jednou, dlouho se tím netrápí, naopak mu to možná udělá dobře. Ale jestliže se stejná situace opakuje několikrát denně, cítí se ve škole asi jako zvíře v pasti. Pak už se nedaří vůbec nic a jsme v bludném kruhu, který se někdy rozmotává až u dětského psychologa nebo u psychiatra. Zvláště, když se rodiče rozhodnou, že to „do té holky dostanou", ať jí to jde, nebo nejde: Vysedávají s ní pak – jaksi z principu – u sešitů a knih hodinu za hodinou, i když jim už musí být jasné, že nevnímá – dokud vše neskončí křikem, pláčem, fackami a všeobecným vyčerpáním.*[109]

Je známé, že malá míra stresu nás může povzbudit k lepším výkonům, nadměrná zátěž nás však může výrazně poškozovat. Abraham MASLOW v díle *O psychologii bytí* v souvislosti se

[108] HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Vyd. 2. Ve Volarech: Stehlík, 2003.
[109] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vydání 2. přepracované. Praha: Portál, 2006. s. 152.

stresem a vzděláváním uvádí, že potřeba cítit se bezpečně je silnější než zvídavost.[110] NOVÁČKOVÁ s odkazem na dílo Frederica VESTERA *Myslet, učit se a zapomínat?* uvádí, že když u dítěte dojde k trvalejšímu propojení učení se stresem, spustí se stresový mechanismus, kdykoli mozek rozpozná nějakou situaci jako učení. Nevhodným pedagogickým přístupem, tak můžeme u dítěte lehce vyrobit odpor ke všemu, co by zavánělo učením. O ilustrativních případech se zmiňuje A. S. NEILL ve svých esejích v češtině vydaných pod názvem *Summerhill*.[111]

> *V sázce je mnoho: zájem dítěte o jednotlivé školní předměty, které mu můžeme na léta otrávit. V sázce je dokonce* ***celoživotní vztah ke vzdělanosti****, ke knize vůbec, k autoritám školním i rodinným, šťastná léta dětství, snad i duševní zdraví. A jsou rodiče, kteří toto vše riskují ne kvůli tomu, aby dítě nemuselo do zvláštní školy (to vcelku chápeme), ale kvůli jedničkám, protože dvojka už není pro jejich ratolest dost dobrá.*[112]

KOVALIKOVÁ v této souvislosti mluví o potřebě mozkově kompatibilního učení. Ve své knize věnované integrované tematické výuce (projektovému vyučování) zdůrazňuje existenci osmi složek mozkově kompatibilního prostředí, na kterých stojí efektivita učení. Jedná se o:

- nepřítomnost ohrožení,
- smysluplný obsah,
- možnost výběru,
- přiměřený čas,
- obohacené prostředí,
- spolupráci,
- okamžitou zpětnou vazbu,

[110] MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 121.
[111] NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 1. vyd. Praha: PeopleComm, 2013.
[112] ŘÍČAN. *Cesta životem.* s. 152. (Tučně zvýrazněno autorem v originále).

- a dokonalé zvládnutí.[113]

Tatáž autorka upozorňuje na další klíčovou věc, jež je s efektivitou učení spojena a stojí za to poznamenat. V odkaze na americký výzkum zmiňuje, co jsme schopni si v rámci učení zapamatovat. Je to:

- 10% toho, co slyšíme,
- 15% toho, co vidíme,
- 20% toho, co současně vidíme i slyšíme,
- 40% toho, o čem diskutujeme,
- 80% toho, co přímo zažijeme nebo děláme
- a 90% toho, co se pokoušíme naučit druhé.[114]

Je to způsobeno tím, že při experimentech, při kterých dochází k prožitku, a při snaze naučit něco druhé, zapojujeme nejvíce smyslů. NOVÁČKOVÁ k tomu podotýká, že to, zda dítě získá vědomosti slovním výkladem, záleží na struktuře jeho nadání. Děti nadané verbálně mají v klasické škole výhodu, kdežto děti s jiným nadáním jsou dle ní značně diskvalifikovány.[115] Stejně tak obhajuje výhody prožitkového učení PELIKÁN, když míní, že *prožitá zkušenost má podstatně větší vliv na postoj žáků, ale i pochopení smyslu konaného než mluvené slovo*[116]. V této souvislosti ČAČKA hovoří o důležitosti rozvoje imaginace, resp. *imaginativně-emotivních funkcí duševního dění osobnosti* (imaginace, citů

[113] KOVALIK, Susan a OLSEN, Karen D. *Integrovaná tematická výuka: model*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 33-108.
[114] ROY, Pat. Revisiting Cooperative Learning. In KOVALIK - OLSEN. *Integrovaná tematická výuka*. s. 10.
[115] Srv. s teorií rozmanitých inteligencí viz GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Překlad Eva Votavová. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999.
[116] PELIKÁN. *Hledání těžiště výchovy*. s. 36.

a volních tendencí) v učebním procesu, a to v protikladu k věcně orientovaným racionálně-kognitivním pochodům.[117]

Než oblast didaktiky opustíme, chci zde poznamenat poslední věc. Vzdělávání by – ve shodě s GLASSEROVOU teorií – mělo být především zábavou. Nikoli nutně ve smyslu humorné činnosti, ale poutavým dobrodružstvím objevování a třeba i hrou, jež je podle Výboru OSN *důležitým prostředkem učení dětí*.[118] Výbor ve svém komentáři kritizuje *tlak na úspěch dětí ve škole* a uvádí příklady, jak jsou práva vyplývající z článku 31 porušována:

a) *Vzdělání v raném dětství se čím dál více zaměřuje na akademické cíle a formální výuku na úkor zapojení do hry a dosažení širších vývojových výsledků.*

b) *Vyučování v kroužcích a domácí úkoly zasahují do volného času dítěte a berou mu prostor pro svobodně zvolené činnosti.*

c) *V osnovách a denních plánech často chybí prostor pro nezbytnou hru a odpočinek.*

d) *Využívání formálních nebo didaktických vzdělávacích metod ve školních třídách nevyužívá výhody příležitosti pro aktivní učení hrou.*

e) *Kontakt s přírodou se na mnoha školách snižuje, protože děti musí trávit čím dál více času uvnitř.*

f) *Příležitosti pro kulturní a umělecké činnosti a hodiny umělecké výchovy vyučované specializovanými učiteli jsou v některých zemích upozaděny ve prospěch akademičtějších předmětů.*

g) *Omezení typů her, do kterých se děti mohou v rámci školy zapojit, škodí příležitostem pro rozvoj kreativity, zvídavosti a sociální zběhlosti.*[119]

[117] Viz ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, ©1999.
[118] Výbor pro práva dětí při OSN v X. Obecném komentáři č. 17 z roku 2013. In *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. s. 143. Jedná se o komentář k článku 31: Právo dítěte na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti, kulturním životě a umělecké činnosti.
[119] *Tamtéž*. s. 146.

4.4.4. Spolupráce ve prospěch ohrožených dětí

Poslední kapitolu bych rád věnoval tématu, kterému se profesně věnuji nejdéle, a jehož uchopení ve školním prostředí, dodává škole teprve punc odpovědného vzdělávání. Je to spolupráce školy s dalšími subjekty ve prospěch ohrožených dětí.

Téma ohrožených dětí se vinulo celým textem jako červená nit. Není divu, neboť – vrátíme-li se k definicím ohrožení dítěte, které jsme zmínili v první kapitole – za ohrožené považuji takové dítě, které je poškozované na svých právech či je mu významně znesnadňováno naplňování jeho potřeb. Z tohoto pohledu tedy vnímám podstatnou část školou povinných dětí jako ohrožených.

Práce s ohroženým dítětem ve školním prostředí má několik fází. Pokud celý proces zjednodušíme jsou to tyto:

- včasná detekce ohrožení,
- práce s ohrožením na půdě školy se zapojením rodiny,
- přizvání externích zdrojů pomoci,
- předání ohroženého dítěte OSPOD.

Nejdůležitější moment vedoucí k ochraně oprávněných zájmů dítěte, je identifikace jeho deficitních potřeb. Na ohrožení dítěte lze usuzovat z jeho chování, ale i dle jiných fyzických znaků. Jde o varovná znamení ohrožení dítěte.

Na ohrožení dítěte nás může upozornit jeho okolí a nezřídka i přímo dítě samo, pokud chová ve svého pedagoga důvěru. Je proto třeba, aby pedagog (ale i nepedagogický personál školy) vytvářel přátelskou atmosféru a byl všímavý k možným známkám ohrožení dítěte. K detekci ohrožení může dojít i prostřednictvím externích lektorů programů primární prevence.

Za účelem eliminace ohrožení dítěte je ve většině případů nezbytné zapojit i jeho rodinu. Pokud si to situace vyžaduje, učitel by měl mít možnost využívat ke spolupráci s dítětem a rodinou specialistů školního poradenského pracoviště. Kromě školních metodiků prevence a výchovných poradců se v čím dál větší míře ve školách setkáváme s asistenty pedagogů, speciálními pedagogy, školními psychology, etopedy či školními asistenty. Posledně jmenovaní bývají často „spojkou" mezi pedagogem a rodinou, a nevyhýbají se ani návštěvám domácností či doprovodu dětí ze sociálně vyloučených rodin do školy. Trendem, o kterém se v našem prostředí zatím hlavně mluví, ale zřídka kde se realizuje, je zavádění pozic školních sociálních pedagogů či přímo sociálních pracovníků.

Metodické doporučení MŠMT Č. j. MSMT-43301/2013 dává školám nástroj k individuálnímu plánování změny chování dítěte formou individuálního výchovného programu (IVýP). Jedná se o strukturovanou formu

> *spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVýP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vycházejícím.* [120]

Pokud je potřebné se v rámci případu obracet na externí aktéry ochrany práv dětí (lékaře, poradenská zařízení, sociální služby ad.), škola tak činí sama nebo doporučuje tyto další zdroje pomoci rodině. Nutno poznamenat, že v takovýchto případech je potřebné, aby dítě / rodiče byli motivováni situaci změnit. Velkému rozšíření se dnes těší nástroje typu případového setkání (konference), které umožňuje naplánovat vhodná opatření ve prospěch dítěte za účasti všech zainteresovaných aktérů, nebo rodinných

[120] *Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků* [online]. Č. j. MSMT-43301/2013. [cit. 2018-06-10]. s. 2. URL: <http://www.msmt.cz/file/32879/>.

konferencí, kdy je k řešení obtížné situace dítěte aktivizována širší rodina.

Ve chvíli, kdy škola při spolupráci s dítětem a jeho rodinnou podnikla i ve spolupráci s externími aktéry všechny dostupné kroky a ohrožení dítěte hrozilo dále či se ještě stupňovalo, je škola povinna se obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)[121], který situaci vyhodnotí a začne koordinovat další kroky k ochraně dítěte. Na OSPOD se škola obrátí i v případech, kdy zákonní zástupci, přes opakovanou snahu školy, odmítají spolupracovat ve prospěch svého dítěte a zanedbávají svou rodičovskou odpovědnost. Bez meškání se však škola obrátí na Policii ČR či OSPOD v případech, kdy zásah do situace dítěte nesnese odklad. Jedná se o případy podezření na týrání, zneužívání či vážné zanedbání dítěte.

Za účelem zlepšení včasné detekce a koordinace případové práce v oblasti ochrany práv dětí se doporučuje, aby jednotliví aktéři navazovali více či méně formální cestou osobní kontakt, informovali se o svých kompetencích a pracovních postupech a snažili se hledat společná řešení v situacích, kdy do hry vstupují faktory plynoucí z jejich rozdílné resortní příslušnosti.

[121] §10 odst. 4, *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů* [online].

Závěr

Dříve než se chopím posledního slova, rád bych zde v bodech shrnul, k jakým závěrům jsme v této práci došli:

- všichni, kdo ve vztahu k dítěti mají byť sebemenší rozhodovací pravomoc, by se měli řídit nejlepším zájmem dítěte;
- nejlepší zájem dítěte je dynamický koncept, procesní princip i právo, jehož jednou ze základních složek je i právo na vzdělání;
- naše právní úprava pojímá právo na vzdělání zároveň jako povinnost školní docházky;
- vzdělávání nemá být pouze přenosem informací ze subjektu na subjekt, ale celkovou kultivací osobnosti dítěte;
- nemá-li dítě zabezpečeny základní životní potřeby, není schopno se účinně vzdělávat;
- stejně tak dítě není schopno se efektivně vzdělávat, pokud strádá v oblasti potřeb vyšších (svoboda, smysl aj.);
- je-li dítě ohroženo, ani vzdělávání by nemělo stát v cestě saturaci potřeb dětí;
- nevhodnou organizací vzdělávacího prostředí (přístup, podmínky, sociální klima, didaktika) lze dítě poškozovat - upírat mu práva včetně práva na vzdělání a akcelerovat jeho „problematické chování“;
- střet klasického vědomostního modelu vzdělávání s modelem holistickým je třeba vnímat v kontextu teorie

paradigmatického posunu - společenské paradigma „nového vědomí“ (související s transpersonálním hnutím) se v pedagogice projevuje jako „humanizace“ či edukační kultura obratu“;

- v případě ohrožení dítěte je nezbytné provést včasnou detekci ohrožení, a ve spolupráci s dítětem i dalšími aktéry (zejména. rodinou) stanovit vhodná opatření k minimalizaci tohoto ohrožení;

- i dítě s „problematickým chováním“ je dítě, které především strádá – jeho chování je snahou (často projevenou nevhodnými či neúčinnými způsoby) o naplnění jeho potřeb;

- pedagogičtí pracovníci by se měli více orientovat na děti samé, všímat si jejich potřeb a dle nich upravovat svůj pedagogický přístup a volit odpovídající metody výuky;

- podporu nepotřebuje pouze dítě, ale i pedagog – ve školách je potřeba zavádět podpůrné komunikační mechanismy pro účinnou ochranu dětí, prevenci zdraví pedagogů a jejich rozvoj.

Rozhodneme-li se souhlasit se slovy *Úmluvy* a souvisejícího *Zákona o sociálně-právní ochraně dětí*, že to na čem záleží, je blaho a nejlepší zájem dítěte/dětí, měli bychom brát vážně potřeby dětí a umět je rozpoznat. To je dle mého názoru stálou slabinou českého školství. Tolik se soustředí na vzdělávání a tak málo na skutečné a oprávněné zájmy dětí. Jako kdyby problémy dětí vstupem na školní půdu rázem měly zmizet. Jako kdyby dítě byla *tabula rasa* čekající pouze na příležitost až ho pedagog zaplní svými vědomostmi. Jako kdyby školní úspěch rázem změnil dětský život k lepšímu.

Zájmy dětí nahrazujeme zájmy našimi, zájmy společnosti, zájmy trhu. Pokud stát vyžaduje povinnou devítiletou (a společně s povinným předškolním rokem již desítiletou) školní docházku s odkazem na naplnění potřeby vzdělání, měl by dělat vše proto, aby dostal svým závazkům poskytovat vzdělávání jako celkovou kultivaci osobnosti dítěte, a to znamená všímat si a brát vážně i ostatní potřeby dítěte.

Za tímto účelem by paradigmatický posun ve vzdělávání měl nastat především v rámci terciárního vzdělávání budoucích pedagogů, neboť dle KUHNOVÝCH závěrů jsou právě akademické instituce hlavními nositeli a strážci starých tradic.

Taktéž je namístě rozšířit portfolio dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků o příležitosti výcvikového charakteru v sebezkušenosti a komunikaci, aby se mohly lépe formovat jejich „pedagogické ctnosti".

V současné době jsou ze strany státu výrazně regulovány snahy občanského sektoru o vznik nových škol. Jedná se o pochopitelnou sebezáchovnou obrannou reakci stávajícího paradigmatu. Vychovatelé (rozuměj rodiče a učitelé), kteří se snaží zajistit dětem celkový rozvoj osobnosti, jsou tak nuceni se dále organizovat především formou tzv. sdružených škol s dětmi zapsanými v režimu individuálního vzdělávání na některé ze státem registrovaných škol. Doufejme, že tento silový postoj státu se dá nahlížet jako poslední záchvěv „starého řádu". Naději nám v takové chvíli může poskytnout citát, který je připisován Arthuru SCHOPENHAUEROVI a zní takto:

Každá pravda má tři stupně:
nejprve vypadá směšně,
pak se proti ní bojuje
a nakonec se stane samozřejmou.

Použité zdroje:

Monografie a sborníky:

AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, ©1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Překlad Karel Balcar. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Překlad Eva Votavová. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

GLASSER, William. *Terapie realitou: o uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 191 s. Spektrum. ISBN 80-7178-493-1.

GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2012. 307 s. ISBN 978-80-87580-06-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HOFSCHENIDEROVÁ, Anna. *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte: pro pracovníky orgánu sociálně právní ochrany dětí.* Brno: Liga lidských práv, 2016. s. 107. ISBN 978-80-87414-26-2. Dostupné z URL: <http://llp.cz/typ-publikace/manualy/>.

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Vyd. 2., (V nakl. Stehlík 1.). Ve Volarech: Stehlík, 2003. 207 s. ISBN 80-902707-6-X.

JEŘÁBEK, Jaroslav – TUPÝ, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, březen 2017. [cit. 2018-06-02]. s. 164. Dostupné z URL: <www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf>.

KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOVALIK, Susan a OLSEN, Karen D. *Integrovaná tematická výuka: model*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd., 1. vyd. v Avicenu 1991, 2. vyd. v Grada 1995. Praha: Grada, 1997, ©1995. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

KUHN, Thomas S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. 206 s. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 64. Oikúmené. ISBN 80-86005-54-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Gradě vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 343 s. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. 208 s. ISBN 80-246-0892-8.

MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.

NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 120 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.

NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 1. vyd. Praha: PeopleComm, 2013. 348 s. ISBN 978-80-904890-5-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově: soubor článků, které vycházely v Lidových novinách od září 1998 do února 1999*. Kroměříž: Spirála, 2001. 43 s. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-4-X.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PESSO, Albert, BOYDEN-PESSO, Diane a VRTBOVSKÁ, Petra. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, 2009. 210 s. ISBN 978-80-86620-15-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, ©2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SKOLIMOWSKI, Henryk. *Účastná mysl: nová teorie poznání a vesmíru*. Překlad Daniel Micka. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2001. 359 s. Myšlenky; sv. 3. ISBN 80-204-0918-1.

VANÍČKOVÁ, Eva et al. *Stručný průvodce manuálem UNICEF pohledem nejlepšího zájmu dětí*. Vyd. 1. V Praze: UK - 3. LF, 2012. 96 s. ISBN 978-80-260-2883-3.

WRÓBEL, Alina. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanizmy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2337-2.

Články, jiné studie, legislativa a související dokumenty:

„Dítě" In *Wikipedie. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-05-20].
URL: <https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADt%C4%9B>.

„Úmluva o právech dítěte" In *Wikipedie. Otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2018-05-21]. URL: <https://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Amluva o pr%C3%A1vech d%C3%ADt%C4%9Bte>.

Convention on the Rights of the Child [online]. © OHCHR 1996-2018. [cit. 2018-05-29]. United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner. URL: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

FREY, Laura M. – WILHITE, Kathi. Our Five Basic Needs: Aplication for Understanding the Function of Behavior [online]. In *Intervention in Schoul and Clinic*. January 2005, s. 156-160. Dostupné na URL: <https://www.researchgate.net/publication/249832861 Our Five Basic Needs>.

HÁJEK, Martin. *Vybrané teorie motivace k vedení lidí* [online]. Publikováno 2006. Aktualizace k 25. 2. 2013. URL:<http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/65-teorie-motivace/85-teorie-motivace.html>.

HELUS, Zdeněk. *Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově* [online]. Issue/Volume/Year: 3-4/XI/2014. PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. [cit. 2018-06-05] s. 6. ISSN 1214-8725. URL: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/helus obrat.pdf>.

Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupná na URL: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

MAREK, Jaroslav. *Zpráva z mapování potřeb aktérů sítě služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny v ORP Chrudim za období 2016 – 2017*. Rozšířená verze. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2018. (nepublikované).

Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež [online]. [cit. 2018-05-26]. 1. vydání. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016, s. 20. (účelová neperiodická publikace). URL:<https://www.mpsv.cz/cs/14313>.

Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků [online]. Č. j. MSMT-43301/2013. [cit. 2018-06-10]. URL: <http://www.msmt.cz/file/32879/>.

Občanský zákoník č.89/2012 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-460>.

SIŘÍNEK, Jan. *PBSP – úvodní text určený zájemcům o metodu* [online]. Publikováno 2001 na webu PBSP, o. s. asociace Pesso Boyden psychomotorické psychoterapie pro Českou republiku. [cit. 2018-05-29]. URL: <http://www.pbsp.cz/metoda.htm>.

Trestní zákoník č. 40/2009Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-06-02]. Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016. 156 s. ISBN 978-80-7421-120-1.

WHOQOL: Measuring Quality of Life [online]. [cit. 2018-05-29]. Dostupné na URL: <http://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>.

Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (Zákon o soudnictví ve věcech mládeže) č. 218/2003Sb. [online]. Dostupný na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

Zákon *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon)* č. 561/2004Sb. [online]. Dostupný na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupné na URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Zákon o sociálních službách č.108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-05-27]. Dostupné na URL: < https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.