

## Mýtus ideálního učitele – předsudky a realita

*Téma ze seriálu „Rozvíjení sociální způsobilosti učitele – celoživotní experiment“, který byl úspěšně publikován v Učitelských listech, se zabývá mýty, které se tradují o učitelích. Klade důraz na to, aby se nesmyslné mýty překonávaly a aby byl učitel chápán jako profesionál, ale i jako obyčejný člověk.*

*„Nikdo není tak dobrý, aby nemohl být špatný, a nikdo nemůže být tak špatný, aby nemohl být dobrý“  
(F.M. Dostojevskij)*

Co je a není mýtus? Označení mýtus používáme většinou v kontextu zahrnujícím cosi tradovaného, udržujícího se v průběhu času, něco, co pomáhá předávat hodnoty a udržovat souvislosti – ale také něco, co (se)snadno mýlí, co nastupuje tam, kde docházejí jasné argumenty a kde je nesnadné vymezit přesná pravidla či atributy role, eventuálně jejího efektivního naplnění. Převažuje v něm vyprávění a fabulace, splývá v něm často objektivní a subjektivní, reálné i fiktivní, skutečnost a ideál.

Je zajímavé, že některé profese, respektive představy o nich, jsou pozoruhodně častým zdrojem svěřepě tradovaných mýtů. Nejčastěji jde o ty profese, s nimiž se každý z nás v průběhu života opakovaně setkává. Zvláště často se „obětí“ podobných úvah stává profese lékařů a učitelů, ale i dalších takzvaně pomáhajících profesí. Co ale zaráží především, že kromě laiků podobnou předpojatostí „trpí“ často i odborná veřejnost. Proto se v této stati zamýšlíme nad současnými mýty, v obecnější či konkrétnější podobě, které jsou spojovány s profesí učitele. Profesí o to zrádnější, že se vzpírá současným snahám po přehledném a zjednodušujícím kvantitativním hodnocení výkonu ve smyslu dobrý – lepší – nejlepší.

Jednou z proměnných, které z velké míry nepochybně ovlivňují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, je osobnost učitele - spolu s proměnnými, týkajícími se žáků samotných a mnohdy různorodých vlivů okolního prostředí. Ani pohled na roli učitele by se neměl zakládat na mylných předpokladech a zkreslených představách – možnosti a rozsah působení učitele na žáka jsou v mnohém do určité míry omezené. Z hlediska interakčního modelu a specifiky sociálních rolí (učitel a žák, společnost a škola, rodina a škola, ředitel a učitel, rodič a dítě, učitel a jeho kolega) se do těchto vztahů mnohde promítá také význam očekávaného chování a chování situačního. Domníváme se, že neexistuje jednotná a univerzální koncepce učitelovy sociální role, jelikož odlišné skupiny (rodiče, žáci, vedení i správa školy, veřejnost, obec) očekávají od učitele různé chování (snaha o splnění či nesplnění těchto očekávání může vést až k rolovým konfliktům). Mimochodem – sociální role učitele se dá těžko popsat bez toho, aniž bychom brali ohled na roli žáka, jakož i chování obou nositelů rolí. A to ještě ve zmíněné souvislosti nehovoříme podrobně o významu širšího sociálně kulturního prostředí - i když si význam této proměnné uvědomujeme.

Nedostatek kázně, ne vždy účinné řízení vyučování, obtížné zvládnutí klimatu třídy, rušivé projevy v chování žáků - to jsou skutečnosti, které dnes nejen pedagogové stále více znepokojují. Někteří novátoři a radikální reformátoři rádi „větrají zatuchlé prostory školy“ - ne vždy však respektují podstatné souvislosti, historicko sociální a sociokulturní kontexty, v konkrétnější podobě pak i materiální, fyzické či psychické limity svých na první pohled účinných a z potřeb praxe vyvěrajících rozhodnutí. Mladí lidé kupříkladu dnes čím dále tím více ztrácejí pevné zázemí domova. I u nás přibývá případů sedmnáctiletých či jen lehce starších singlů, jež odcházejí z rodiny a žijí mimo ni, mnozí se cítí přetížení křiklavou konzumní společností požitku a zábavy. Na jedné straně prožívají pocity osamění, na druhé se chovají egocentricky, asociálně. Ve škole dávají zřetelně najevo svou frustraci. S věčnými walkmany na uších, mobily pod lavicemi, cigaretami v ústech jsou stále méně schopni se delší dobu soustředit. Mnozí jsou zvyklí na stálé dráždění smyslů, vyžadují ustavičné změny a ruch. V odborných kruzích se hovoří o narůstání agresivity ve školách, o brutalizaci vztahů v třídních komunitách, učitelé si stěžují, že se postupně ztrácejí rozdíly mezi chováním žáků o přestávkách a v hodinách. I když řada adeptů učitelství volí tuto profesi s nadšením a chutí poznávat, vzdělávat sebe i druhé, pracovat s dětmi a mladými lidmi, někteří však ze školství odcházejí, a ne vždy je příčinou pouze neuspokojivé finanční ocenění pedagogické práce. Tito učitelé vnímají děti

spíše jako nepozorné, nemotivované, neslušné, arogantní, vyrušující. Neustálé zápasy s neukázněnými žáky, usilovná snaha získat ve třídě autoritu a vytvořit alespoň jakýsi náznak řádu učitele dlouhodobě a trvale vyčerpávají. Ti, kteří přes zmíněné zkušenosti nakonec zůstanou, většinou rezignují s konstatováním, že dnešní mládež má tak málo motivace a je natolik nezvládnutelná, že je zbytečné usilovat o cokoli víc než o pouhé přežití školního dne.

Jedním z nároků kladených na učitelské povolání je zodpovědnost. Tu na sebe učitelé přebírají a je této profesi též všeobecně přisuzována. Má-li mít však zodpovědnost smysl, musí se učitel ptát, za co a komu je zodpovědný - žákům, rodičům, vedení školy, orgánům státu, obci ...? A co odpovědnost vůči sobě samému? Ve skutečnosti však mnohdy nemůže učitel tuto zodpovědnost za životy žáků naplnit, protože to, co se s lidskou bytostí stane, není určeno pouze školou (tento fakt, mimo jiné, vyplývá i z jednoduchého zamyšlení se nad časovými možnostmi učitele přímo ovlivňovat žáka). Právě vnitřní nejistota a neurčitost výsledků působení učitele na žáka může někdy vést k pocitům zbytečnosti nebo prázdnoty v učitelském povolání. Uvědomění si vlastních možností a limitů vlivu na rozvoj osobnosti mladého člověka je pro učitele nezbytné, pokud se chce vyhnout těmto negativním pocitům – i když se mu to asi nikdy zcela nepodaří (zejména v případech „ztracených talentů“ či „zmařených životů“ těch, u kterých pociťoval určité aspirace).

Ze zmíněného mýtu o učitelské odpovědnosti vyplývá i další médiem podporovaný obraz o možnostech učitelského působení na jedince. Veřejná obžaloba školy je ponejvíce slyšet právě v případech spojených se sociálně patologickými projevy chování mládeže. V současné době již sice většina pedagogů pociťuje, že nadešel čas přejít od didakticko-naukových problémů k otázkám „motivace nežádoucích jevů - a také práci na sobě samém. I když učitel toto všechno prakticky zvládne, objevuje se zde ještě jeden mýtus nikoliv pouze školní, ale všeobecně lidský – mýtus mezilidské komunikace. Jestliže se domníváme, že jsou učitelé vybaveni informacemi, které předávají svým žákům, je potřeba si současně uvědomit, že tyto informace nemají jen objektivní existenci, ale mají též subjektivní konotace. Učitelé, a nejen oni, by si měli uvědomovat, že žáci nejsou „nádoby“, do kterých se předávají informace - ti vlastně nabízejí žákům jen určité „možnosti řešení“ a vlastní „výběr“ či „zpracování nabízeného“ zůstává v mnohém na žácích samých. Uvědomění si hranic těchto základních možností ovlivňování je pro učitele nezbytné s ohledem na reflexi jeho výchovně vzdělávacích aktivit, pro stanovení reálných cílů a pro snížení pravděpodobnosti rezignace v oblasti pedagogické práce.

Pokuste se, prosím, zamyslet se a samostatně zformulovat některé další mýty o ideálních učitelích a vysvětlit jejich vnitřní paradoxy. Pokusíme se alespoň o vybraných stručně zmínit – některé jsou demonizovány spíše laickou veřejností, jiné i kolegy z „branže“.

### **Mýtus první: Ideální učitel zvládne práci s libovolně velkým počtem dětí ve třídě**

Souhlasíte? A co poznatky například o dynamice malé a velké skupiny, o problémech limitované doby kontaktu v čase, o snížené možnosti individuální práce, o ekonomickém pohledu „co nejvíce lidí“ versus „kvalitně“? Domníváme se, že tento mýtus je aktuální kromě jiného i s ohledem na specializované třídy, výuku cizích jazyků či práci ve vyrovnávacích třídách. Co říkáte úvaze, že například třída s patnácti žáky (alespoň na prvním stupni) a se schopným učitelem by nepotřebovala co chvíli nové učebnice, investice do speciálních zařízení, mohla by lépe integrovat určité procento handicapovaných dětí a možná by do budoucna ušetřila i v prevenci kriminality?

### **Mýtus druhý: Ideální učitel nemá ve třídě žádné problémy**

Analogicky lze mýtus rozšířit i na vedoucí pracovníky, tedy ideální ředitel nemá ve své škole žádné problémy. Neexistence problémů však často znamená řadou příčin vzniklou nedůvěrou k autoritě, která by je měla řešit a ne skrývat, nevidět či odmítat. Jaký postoj byste zaujali jako rodiče ke škole, která je prezentována jako naprosto bezproblémová? V pozici rodičů lze spíše věřit škole, o které víme, že se

na ní například vyskytla šikana nebo potíže s drogami (viz statistiky), ale že se o těchto problémech také diskutuje a že se společně řeší.

### **Mýtus třetí: Ideální učitel je naprosto nestranný a objektivní**

Ať se nám to líbí nebo ne, i učitel je jenom člověk a reaguje určitým způsobem na lidi. Zákonitě mu jsou někteří více a jiní méně sympatičtí, ale jako profesionál si to uvědomuje a do jisté míry koriguje. Objektivní a nestranný není ani rodič k vlastním dětem či partner k životnímu partnerovi!

### **Mýtus čtvrtý: Ideální učitel vše dokonale zvládá – i sám sebe**

(je aktivní, flexibilní, adaptabilní na lidi i inovace v oboru, neúnavný, stoprocentně vyrovnaný). Takto „dokonalý“ učitel handicapuje i model sebepojetí pro žáky. Pokud totiž navenek zvládám svoji chybu, únavu, nálady, učím to i druhé. V důsledku sociálního tlaku na „dokonalost“ může docházet v konečném důsledku častěji k pocitům selhání v reálných situacích, které pochopitelně těmto požadavkům nedostojí.

### **Mýtus pátý: Ideálním učitelem se člověk rodí, ne stává**

Buď tedy učitelem „v pravém slova smyslu“ jsem, nebo nejsem, pracovat na sobě nebo uvažovat o nějakém osobnostním vývoji není relevantní a do této oblasti není třeba investovat. Uznávány jsou nanejvýš kurzy zaměřené na odbornost – ostatní se rozumí samo sebou. Jako protitvrzení chceme uvést, že i zrání a hledání je také součástí modelu, který učitel nabízí svým žákům.

### **Mýtus šestý: Být učitelem je poslání, nikoliv zaměstnání**

Není tedy potřeba se tím chtít uživit, silné je naše svědomí a pedagogický entuziasmus, neexistují nákladové vstupy, vše vyváží oddanost profesi. Myslíme si, že málokterý učitel touží po miliónech - mimochodem ty mu ve školství ještě dlouho „hrozit“ nebudou - ale po alespoň průměrném životním standardu touží snad každý. A domníváme se, že na něj má z hlediska náročnosti učitelské profese oprávněný nárok.

Mýty o učitelích samozřejmě souvisejí kromě jiného i s tím, zda „měříme“ či preferujeme ve třídě věcný výkon nebo mezilidské vztahy. Problém spočívá mnohdy v příliš hrubých, většinou dichotomických klasifikacích (manipulativní pedagogika versus pedagogika komunikativní, autoritativní versus liberální výchovný styl, kooperace versus kompetitivnost, dobrý versus špatný učitel a podobně). Pokusy stanovit zobecněné, jednostranné a zjednodušené dimenze v chování učitele a žáka, dospělého a dítěte, shledáváme jako nesprávné a zkreslující. Kontraindikací k našemu základnímu pojetí mýtů ideálního učitele je to, že neexistuje žádné naprosto „správné“ či „univerzální“ chování pro konkrétní situaci. I v pedagogické interakci existuje pouze chování, které je více či méně efektivní vzhledem k cílům, jež vědomě či nevědomě formulujeme sami pro sebe či nám jsou předkládány a jejichž plnění se od nás očekává. Škola jako instituce, vedení školy a tým pedagogů mohou sice rozvíjet u mládeže hodně pozitivního, avšak jedno nemohou zaručeně – nahrazovat rodinu a vliv společnosti.

Specifické problémy přivedly do centra pozornosti existující sociální tlaky, jimiž bylo výrazně ovlivňováno sebepojetí mladých dívek - v tomto případě šlo o rozmáhající se poruchy přijímání

potravy a s tím související nevhodné stravovací návyky. Výrazně to ovlivňovalo i představy o samotném vzhledu dívek. Na nátlak rodičů byl nucen změnit výrobce tradičních panenek „Barbie“ jejich proporce tak, aby odpovídaly více normální, zdravé fyziologii lidského těla. „Tradovaný ideál“ však nestraší jen v této oblasti.

### Co říci závěrem?

Abychom nebyli pesimističtí – s řadou učitelů i dnes žáci spolupracují a věnují se učení s minimálním vyrušováním a zanedbatelným počtem kázeňských přestupků. Zda učitele jeho povolání obohacuje nebo naopak deprimuje pocitem marnosti z boje „s větrnými mlýny“, to v mnohém záleží i na umění, s nímž používá osvědčené strategie řízení třídy. Doporučené a ověřené postupy, spolu s individuálním pojetím výuky, napomáhají učitelům úspěšně zvládat základní povinnosti, vytvořit pro žáky stimulující a rozvíjející učební a výchovné prostředí, které podporuje dosažení dobrých výsledků a v němž nejsou žáci vyrušováni a rozptylováni, ani není ohrožena jejich bezpečnost. Klademe důraz na to, aby se překonávaly nesmyslné mýty o učitelích a aby byl učitel chápán jako profesionál, ale i jako obyčejný člověk - se všemi svými radostmi, trampotami, očekáváními, ztrátami, úspěchy i perspektivami. Nechceme podávat definitivní soudy a jednoznačně odpovídat na mnohé otázky. Klademe si za cíl spíše inspirovat k hledání zkušeností, energie a potenciálů k udržení duševní rovnováhy učitele, tak důležité pro jeho spokojený osobní i profesní život.

Pro hlubší studium doporučujeme následující publikace – *Jedlička, R., Kořá, J.: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998; Vališová, A. a kol.: Autorita ve výchově, vzestup, pád nebo pomalý návrat. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999; Nesvadba, P.: Slovník základních pojmů z filosofie. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999; Goleman, D.: Emoční inteligence. 1. vyd. Praha: Columbus 1997; Křivohlavý, J.: Jak neztratit nadšení. Praha, Grada 1996; Honzák, R., Novotná, V.: Jak se dobře cítit mezi lidmi. 1. vyd. Praha: Grada 1999.*

*Učitelé listy 2001/2002, č. 2, str. 13-*

Všichni to v nějaké podobě známe. Třeba v téhle: „Matematiky se nikdo bát nemusí,“ zahřměl učitel u tabule a potěšené – napůl plukovník a napůl geniální inženýr – se zhoupl na patách. „Je to jen a jen logika, přátelé,“ doložil s důrazem na posledním slově (aby nebylo pochyb o tom, co vlastně chtěl říci) a s mírným, poněkud křivým úsměvem. „Takže? Kdo zná řešení? No!?“ Pohodil hlavou k tabuli se zadáním příkladu a začal si rytmicky poklepávat dřevěným pravítkem o dlaň, přejížděje přitom ve stejném rytmu očima z žáka na žáka.

Horáček v páté lavici se zatraceně necítil dobře. V hlavě jakési pableskující prázdno a tlak, v těle divné napětí. Čekal jen, až celá tahle akce skončí. Krčil se a chouliil za zády spolužáka před sebou a v podstatě byl znechucen.

Nebylo ostatně snadné krčit se za zády spolužáka Nováčka. Ten naopak jakoby povyrostitl, lehce vypjal hrudník, vysunul bradu, a kdyby se na něj matykář podíval, mohl by se „poměřit“ s jeho bojovně přivřenými víčky.

Zatímco skrčený Horáček zarytě hypnotizoval palec své levé ruky, Nováčková propisovačka začala na bílé stránce sešitu zachycovat řešení matematického problému...

Ano, známe to. A oba žáci či studenti necht' jsou nám nositeli příkladů dvou variant jistého stavu organismu. Tento stav vzniká zjevně na základě „zátěže“, které je člověk vystaven, je tedy reakcí na

zátěž a zove se „stres“ (a příslušná zátěž pak „stresor“). V případě Horáčkově lze dále hovořit o tzv. **distresu**, tedy o jevu obecně nepříliš žádoucím a nežádoucím samozřejmě i ve vztahu k učení. Byla tu totiž překročena jistá tolerance žáka vůči zátěži a žák začíná být ve třídě jako žák poněkud dysfunkční (čili též „k ničemu“). Nováček je naopak zářným příkladem tzv. **eustresu**, tedy „dobrého“ stresu, kdy obtíž vyvolá takovou reakci organismu, která naopak pomůže koncentraci sil ke splnění úkolů.

Pokud jde o eustres, není tu na malé ploše článku příliš na co upozorňovat. Motivace vyvěrající z výzev, z konfrontace názorů, z oslovení sféry zájmů, potřeb či zkušenosti žáka, vhodně volená aktivizující strategie vzhledem k typu žákovy osobnosti – to vše se nám v učitelském životě tu lépe, tu hůře daří plnit ve prospěch žáka a jeho učení.

Pokud jde o distres, dovolím si na okamžik setrvati, protože jej považuji za součást jakési patologie vyučování. Distres vyvolaný vyučovací situací ovšem nemusí být automaticky zničující a zdraví promptně devastující. Stačí, když občas někoho šikovně (třeba otázkou) zaskočíme a on je takový typ (či v takové situaci), že se včas nevzpamatuje, neodpoví a začne se vařit ve vlastním pomyslném kotlíku stresu. Když mu posléze sdělíme správnou odpověď, klepne se do čela se slovy „Jéje, to já přece vím“ a ještě malou chvíli se nechová „normálně“, dokud se stav stresu nezmění ve stav bez stresu.

Na opačném pólu stojí stres dlouhodobý či „pravidelný“, založený na strachu z učitele, předmětu, spolužáků či školy jako jistého světa vůbec, doprovázený ranními nevolnostmi, útekem do nemoci (ten ve stresu není zase tak těžký, jak uvidíme později), příp. sociálně abnormálními projevy. Tady je pak slovo „patologie“ pro mnohého z nás asi přijatelnější. A je v tomto okamžiku celkem jedno, zda stres vznikl skutečně z nátlaku okolí, či zda okolí dalo jen impuls a vše ostatní je již dílem žákovy fantazie, nezkušenosti a osamělosti při vyrovnávání se se zátěží.

V titulu však hovoříme o stresu a o učení. Vraťme se tedy zpět do třídy, k Horáčkovi, který je postaven do situace, kdy se má učit hledáním řešení matematického problému. U Horáčka se nesporně kdesi cosi „prošvihlo“. Ujel mu někde v matematice vlak a již pár let se v tomto předmětu podivně potácí. Každá hodina je tedy sama o sobě zátěží. Horáček ovšem není hlupák. Ví, že matematik je vzdělaný (svým způsobem jej i obdivuje) a že není zlý. Hodina – situace – a matematik – faktor této situace – jsou Horáčkovi již známi a též zátěž, resp. její charakter je mu již znám. Nereaguje nijak přemrštěně, nechvěje, nehodlá utéct ze školy. Nicméně reaguje, neboť zátěž tu je. Horáček zná, co to je ono fyzicky nepříjemné „neklidné prázdno“, které při matematice zažívá. Tuší, že přijde znovu a už z toho tušení je mu „nanič“. Matematika se v podstatě bojí, nicméně současně neví, zda jej má mít rád či zda jej má nenávidět. Další svízel...

Horáček se podívá na zadání (ale vlastně už ani to pořádně nevnímá – stresovaný organismus si čísla vidět nepřeje...), poslechne si učitelovo expoé, vklouzne do pocitů „mezi psem a vlkem“ a je to tu. Krčí se, uhýbá pohledem, stahuje ramena, tuhne mu dolní čelist, v krku „cosi“ usedá, na hrudník a solar se přivalí závaží, dlaně vlhnou, cosi mu začne běhat hlavou, ale o matematických myšlenkách vůbec nemůže být řeč...atd. Věru, je těžko se v této situaci učit! Někdo by to všechno měl vědět...

## Co se to vlastně děje?

J. Charvát již před více než dvaceti roky popsal u nás mechanismy stresu (Život, adaptace a stres) a dnes najdete řadu dalších knih s touto tematikou. Slyšme tedy, co se odehrává v ohroženém Horáčkovi. V podstatě – a to bez urážky! – se Horáčkův organismus začne chovat jako organismus našich dávných prapředků, kteří ještě nebyli ani „homines sapientes“. Zjistí ohrožení a reaguje. Nervová a hormonální soustava jsou uvedeny do stavu pohotovosti k ochraně a případné obraně. A protože tyto mechanismy mají na starosti vývojově starší části naší nervové soustavy, vyšší nervová činnost (např. ona logika) se při překročení určitých limitů stresové tolerance i výrazně omezuje. Prostě – „zapnou“ se jiná řídicí centra. Ovšem ve školním učení je zpravidla žádoucí, aby fungovala svými asociačními schopnostmi atd. Redukce vyšší nervové činnosti způsobená orientací organismu na např. reflexní chování vycházející z obranného, orientačního atd. reflexu pak blokuje i školní učení. Jistěže – „lidoop v nás“ je překryt vrstvami dalšího vývoje a Horáčkovi nejde o život. Jádro reakce na ohrožení, které jsme si z minulosti přinesli, však funguje i v tom případě, že jsme ohrožen i něčím tak

mírumilovným, jako je – na rozdíl od rozlíceného medvěda – matematika. Horáčkově tělo je konečkonců připraveno k útěku, ne však k provádění výpočtů.

Souvisejí s tím i zvýšený přenos aktivity na vývojově starší pravou mozkovou hemisféru. Ta je „specializována“ na vnímání, orientaci, globální pochopení situace, ale i na sensorické rozlišení jednotlivých objektů. Kromě toho má blíže k pocítivosti. Myšlení a logika (vč. matematické), řeč či písmo, analytické schopnosti atd. ovšem „sídí vlevo“. Schopnosti pravé hemisféry se ve stavu ohrožení hodí (hodily) nepochybně trochu více. Ideální souběžná funkce obou hemisfér, která optimalizuje učení, je tu opět stresem blokována. Podmínky pro učení se zhoršují.

Ani pozornost a koncentrace příliš nepodpoří učení se matematice. Tyto další předpoklady učení jsou opět zaměstnány obranou – Horáček se skrývá, krčí a naklání, aby nebyl spatřen „silnějším“ a současně se koncentruje též na sebe samého (neboť v něm samém tkví potenciál záchrany útekem či bojem).

Rovněž jinak květnatý Horáčkův citový život podléhá stresovému redukcionismu. City se omezují na pocity typu „libé – nelibé“ a ty zase obstarává od pradávna starší část našeho mozku zvaná limbický systém. Na vyšší emoce (např. že je nutno před matematikem neztratit svou tvář muže!) Horáčkovu organismu nezbývají síly.

A lze pokračovat dále: tělo se koncentruje na metabolismus, krev se hrne ke svalům a centrálním řídicím obranné reakce, přibývá v ní např. adrenalinu a následně i cholesterolu (což ve zvýšeném množství a často člověku nesvědčí, jak známo), mění se režim hospodaření s vodou v těle, „buňky“ imunitního systému přestávají kutat v místě ohrožení Horáčkově těla zítřejší chřipkou a šikují se k boji proti důsledkem případného boje. Mimoto – Horáček si ve stresu přetrpí hodinu, ale pohotovost jeho organismu není „konzumována“ skutečnou fyzickou akcí (neboť Horáček je zasunut v lavici a nevrhá se s mocným řevem a tlustou větví na protivníka) a nahromaděné obranné prvky mohou začít škodit (vzpomeňme zvl. my „starší“ než Horáček na zdravotní důsledky dlouhodobých a neodreagovaných – např. turistikou, sportem ap. – stresů).

A navíc – pokud jsou sousedi v Horáčkově okolí (a žáci sedávají často velmi těsně u sebe) citlivější či ne zcela soustředění na úkol, pak se neklid může od Horáčka začít šířit i do okolí (v jakési elementární variantě „davového“ efektu). Uf!

Jistě, Horáček je model (stejně tak, jako je tu modelem matematika), byť vytesaný do papíru a inkoustu podle několika takových, které skutečně znám a podle toho, co věda o stresu ví. Ale můžete znát také celé houfce dalších osobních variant reagování na stres a vyrovnávání se s ním v situaci učení. Teď chci říci jen jediné:

Horáček v naší fiktivní hodině opět nesplní úkol. Bude zase standardní malér. A na vysvědčení, když to dobře dopadne, čtyřka. A může se najít někdo, kdo řekne: Horáček je líný. Nebo: Horáček asi nebude moc chytrý. Nebo: Horáček na tu matematiku prostě není. A třeba nic z toho nebude pravda. Proto jsem se výše ptal, jestli o Horáčkově a těchto věcech někdo něco ví...

## Jak to udělat?

Samozřejmě, zase ten učitel. Všechno je na něm. A včil hlavičko mudruj, **jak to udělat, abychom ty děti stresovali jen tím dobrým stresem a ne tím špatným, jelikož se pak nic nenaučí** (a na tom, prosím, zcela vážně trvám). Jisté návrhy by tu byly. Netýkají se ani tak učební látky jako spíš nás (samozřejmě!), učitelů, naší znalosti žáků a způsobu komunikace. Vzpomeňme tu i seriálů o sociálních dovednostech, které vycházely v minulých číslech Učitelských listů. Máte-li je doma, vraťte se k nim. Nuže, co nám může napomoci odbouráváním těch stresů, které jsou zbytečné, optimalizovat předpoklady žáků k učení?

- Co nejvyšší osobně dosažitelná míra **vnitřní stability** psychické (i fyzické) a z ní vyplývající (či s ní zpravidla spjatá)
- prosociálnost, **pozitivní zaměření vůči lidem** (což nevylučuje přísnost, důraznost a důslednost a neznamená to, že netrestáme či nebráníme zlu) spojená s
- **dobrou znalostí sebe samé(ho)** jako učitele, svého stylu komunikace a způsobů jednání s žáky a studenty. Prakticky všechny pedagogickou komunikaci znehodnocující mechanismy

(jsou jich doslova desítky) jako např. nejasné stanovení pravidel „hry“, znehledňování sociálního a komunikačního (i vztahového) prostoru mezi mnou a žákem a „nedořečené“ ve vztazích (žák neví, jak se tyto věci ve vztahu s konkrétním učitelem mají...), vyjadřování nedůvěry, nevšímavost, ironizace, nepřiměřený nátlak na výkon, atd., to vše lze považovat za stresory (stresující faktory). Prozkoumejme nakolik (a nakolik i třeba rádi) a jak manipulujeme, proč, zda skutečně nenavozujeme stres i tam, kde my sami jsme bytostně přesvědčeni o jeho absenci. A rozhodně se ptejte, co jsou pro nás samé jako lidi (i mimo třídu) stresory, co stresuje nás.

- **Sledujme bedlivě signály, které děti vysílají** svým tělem, obličejem, pohybem, způsobem sezení, uspořádáním věcí na stole a dále i slovním reagováním a činy v societě třídy. Kde je to jen trochu možné, zajímejme se o jejich postoje ke vzdělání a ke škole. Sledujme jejich individuální učební styly a způsoby osvojování reality. A kde tušíme stres spojený s naší společnou prací, hledejme cesty spolupráce s žákem na jeho odstranění. Pomůžeme mu tím, aby se mohl učit.

A mimochodem – život není skleník plný růží a **distresy jsou neodstranitelné**. Proto bedlivě zkoumejme, kde máme tendenci užívat distresující jednání (třeba křik, leč forem je mnoho), zvažujme jeho nezbytnost, funkčnost, zacílení, zvláště pečlivě pak též adresáta tlaku či manipulace v ostřejším slova smyslu, krátkodobost či dlouhodobost efektu atd.

Co bylo řečeno o žákovi, to platí i o učiteli ve stresu. Ale to je zase další kapitola, do níž vepisují své poznatky relaxace, mechanismy změn našich postojů, cvičení na zaujímání úhlů pohledu, autosugestivní cvičení, sebepoznávací atd. cvičení. V této věci lze dnes získat jak odbornou literaturu prakticky ve všech knihkupectvích (ale buďte opatrní a knížky o stresech, reorganizaci života atd. si nejprve pečlivě prolistujte!!!), tak i absolvovat specializovaná školení, cvičení a semináře či vkládat jejich krátké části do školení učitelů na jiná témata atd. Ani Učitelské listy nehodlají zůstat v této záležitosti stranou (viz článek doc. Kubičkové na str. 8).

Josef Valenta FFUK, DAMU Praha

*Učitelské listy 1994/1995, č. 2, str. 6–7*