

Také je nezbytné, aby tyto „pozornosti“ učitele žákoví probíhaly mimo rámec pracovní výkonového a hodnotícího kontextu výuky. Pokud má totiž pozornost učitele vůči žákovi výkonové a hodnotící pozadí, může ji žák vnímat také jako nebezpečí. Pak může mít dobře míněná snaha učitele věnovat žákovi pozornost negativní efekt: žák ve snaze odvrátit obávané selhání a blamáž, zintenzivní svoji snahu navodit rušivým chováním změnu dění.

### 4.2.2 Boj o moc

Je-li učitel rozzloben, protože se cítí být žákem provokován nebo protože je žák neposlušný či vzdorný, pak mu začne dříve či později nařizovat, jak se má chovat a co má dělat, začne mu hrozit různými tresty za jeho neposlušnost a snaží se nad žákem zvítězit pomocí mocenských nástrojů, které má k dispozici. Touto reakcí poskytnete dítěti přesně to, co chtělo – boj o moc. Málokterý boj končí nerozhodně. Většinou vede k tomu, že jedna strana utrpí porážku a druhá zvítězí, i když tento výsledek nemusí být v konečném efektu tak jednoznačný: i poražený se může cítit jako vítěz a vítěz může být nespokojen.<sup>37</sup> Odhlédaje od této skutečnosti je třeba vědět, že boj o moc je vždy zaplacen narušením vzájemných vztahů učitele a žáka, což podstatně ztěžuje výchovnou práci.

V rámci boje o moc se zpravidla žáka nezdaří motivovat k tomu, aby přece jenom kooperoval s učitelem a choval se v rámci třídního společenství „spolulidsky“. Realističtější je počítat spíše s tím, že pokud žák utrpí více „zdrucujících“ porážek, může se jeho negativní sebehodnocení do té míry stupňovat, že vzdá veškeré další snahy podílet se na dění. Jiná možná reakce spočívá ve změně finality chování z boje o moc na finalitu pomsty a trestu za porážku formou urážení či napadání učitele.

Jak tedy může učitel reagovat na provokace, neposlušnost a vzdor žáka? I v tomto případě je vhodné se opřít o výše zmíněná individuálně psychologická pravidla účinné výchovné interakce. Důležitě podotknout, že lze praktikovat pouze tehdy, když se učitel naučí zacházet se svým pocitem zloby a vzteku k provokujícímu žáku. Pocit zloby a vzteku je příznakem toho, že učitel bere rušivé chování žáka osobně. To je zpravidla dostatečným důvodem k tomu, aby začal „zlobivci“ dokazovat, kdo je tady pánem (= začátek boje o moc).

Pokud tedy učitel nebere zlobení žáka osobně a zůstane klidný, může mu sdělit, že „výzva k boji“ byla rozpoznána, leč nebude přijata. Také může vyjádřit jisté pochopení pro to, že by žák v dané situaci nejraději určoval sám, co se bude dít (např. „Františku, mám pocit, že se snažíš mě rozzlobit. Asi k tomu máš důvod, ale já se nehodlám rozčilovat...“). V dalším kroku pouze konstataje, že dokončí začatou činnost do konce, i když se to žákovi třeba nelíbí, a věnuje se dále přerušované práci. Další rušivé chování žáka pak bude přehlížet (např. „To co jsme začali, dokončíme, s tím už se budeš muset smířit.“). V každém případě je nutné pomoci žákovi, aby si uvědomil, že může svoji potřebu, určovat dění, uspokojit i konstruktivním způsobem (např. „Víš co? Až skončíme nácvik slovíček, můžеш navrhnout, co bychom mohli dělat potom. Když s tím ostatní budou souhlasit a když to bude možné, tak to zkusíme.“). Chce-li učitel, aby jeho výrocky a jednání ve smyslu individuálně psychologických pravidel působily věrohodně, nesmí slovně předstírat rozšafnost či klid, a zároveň nonverbálně

<sup>37</sup> Např. učitel donutí žáka udělat to, co mu přikázal (= prosadí své), žák to ale neudělá přesně tak, jak to učitel chtěl. Žák tzv. „vzdornou poslušností“ dokazuje sobě i okolnímu světu, že z jeho hlediska o porážce nemůže být řeč, a učitel zpravidla zuří dál, ale už nic nezmuže, protože žák udělal, co od něj bylo vyžadováno.

vzafňovat zlobu a vztek. Souznění řečeného a konaného s prožívaným je výrazem tzv. kongruence<sup>18</sup> a jedním ze základních předpokladů výchovného působení.

Jednou z možností zamezit takovému rozporuplnému působení je buď naučit se – i když to není vždy snadné – vznik pocitů zloby a vzteku profylakticky brzdit (např. s pomocí vnitřní otázky položené sobě samému: „Uvědomuješ si, že se tomuto žákovi právě daří přimět tě k tomu, aby ses choval tak, jak chce on?“), nebo se alespoň pokusit udržet jejich intenzitu na nízké úrovni (např. relativizací významnosti situace: „Je opravdu nezbytné, abych tyto provokace a drzosti bral osobně?“). Tímto způsobem lze získat relativní klid, který propůjčí komunikaci s žákem nezbytnou věrohodnost.

### 4.2.3 Odplata či msta

Pokud se žák přes všechny intervence učitele v rámci boje o moc nepřestává rušivě chovat, nebo dokonce intenzitu rušivého chování ještě zvyšuje, mohou se objevit i zraňující formy chování, které sledují finalitu msty za utrpěné porážky v boji o moc či za domnělé křivdy.

Urážlivým chováním, slovními či skutečnými výpady žáka proti učiteli stejně jako případnými pomluvami ohrožujícími jeho pověst<sup>19</sup> apod. se učitel cítí napaden a hluboce zraněn. V takovém duševním rozpoložení má pak tendenci začít žákovi jeho zraňující chování oplácet (podle hesla „Oko za oko, zub za zub“), na což žák zpravidla reaguje dalším „trestáním“ učitele. Tím vznikne řetěz navzájem se posilujících negativních a zraňujících akcí a reakcí, který není snadné přerušit. Jiná možná reakce učitele je na další boj s žákem rezignovat, případně se i duševně zhroutit a v souvislosti s nesnesitelností situace pak změnit buď působíště nebo povolání...

Obě tyto varianty učitelovy reakce představují dosažení žákovy cíle, poskytují mu odpovídající uspokojení a posilují jeho připravenost úspěšné formy rušivého chování dále používat. V této souvislosti je důležité vědět, že žák, trestající své sociální okolí za utrpěnou porážku v boji o moc nebo za reálné či domnělé křivdy, se subjektivně cítí být v právu. Mnohdy dokonce trestá učitele jako zastupitele světa dospělých za něco, čím se vůbec neprovinil!<sup>20</sup> Proto nelze předpokládat, že by pouze na základě výčitek či domluvy nebo sám od sebe „přišel k rozumu“ a s rušivým chováním přestal.

V individuálně psychologickém smyslu je nezbytné (byť kvůli vzedmutým emocím poměrně dosti obtížné), aby učitel v takové situaci (stejně jako při reakci na „výzvu k boji“) nebral útoky žáka osobně. To mu umožní zůstat klidným, dát najevo rozpoznání finality útoků a hlavně neoplácet zlé zlým, ale pracovat s přirozenými či logickými důsledky (např. když žák něco záměrně rozbije, musí to nahradit). Důležité je také, aby se učitel snažil o zlepšení vztahu s žákem. Tato úloha je proto tak těžká, že chování s finalitou odplaty je žákem skutečně miněno osobně, a bylo by chybou si namlouvat, že tomu tak není.

I když je tato reakce velmi náročná, lze se jí naučit. Všeobecně platí, že se zdaří o to lépe, oč více je učitel s to nehrát „cool“, ale odvážit se svůj pocit přiznat (třeba: „Františku, to, že jsi rozšlápl moji kazetu s konverzačními cvičeními, se mě opravdu dotklo, protože jsem si dal moc práce s její přípravou.“); tím odbourá poněkud vnitřní napětí. Potom je

<sup>18</sup> Pojem, kterým označil C. R. Rogers opravdovost jedince ve smyslu jednoty jeho prožívání a jednání.

<sup>19</sup> V této souvislosti platí motto „Nexistuje nic, co by nebylo možné...“

<sup>20</sup> Viz pojem „přenos“ z psychoanalýzy.