

lépe možné sdělit žákovi, že finalita jeho chování byla rozpoznána (třeba: „Připadá mi, že nišší moje věci jako trest za to, že jsem včera kvůli tvému vyrušování telefonoval rodičům.“); v tomto momentu se žák může cítit být pochopen.

Pokud učitel ještě zvládne nepřistoupit na žákovu hru a pokud možno upřímně projevit dobrou vůli (třeba: „I když se na tebe zlobím, nebudu tě už zase trestat, protože v dalším trestu nevidím žádné východisko.“), vznikne tím reálná šance na přerušeni bludného kruhu mocenského boje a na pokračování společné práce ve třídě.

4.2.4 Dokázání neschopnosti

Pokud učitel pochybuje o smysluplnosti svých snah, resp. má chuť „jít od toho“, protože ať dělá cokoli, žák zůstává pasivní, nereaguje a jeho chování zůstává nezměněné, pak se dostal do situace, kdy začíná pochybovat o svých odborných schopnostech a lidských kvalitách. To je důkaz toho, že se žákovi svým chováním podařilo dosáhnout dalšího často sledovaného cíle: dohnat učitele k zoufalství. Tato reakce učitele se zakládá především na faktu, že

- *žák je trvale pasivní a vyznačuje se postojem vyjadřujícím neschopnost a chybějící odvalu podat i ten nejmenší myslitelný výkon nebo se alespoň minimálně podílet na práci ve třídě,*
- *žák není možné ke změně jeho pasivity ani motivovat (např. domlouváním či přesvědčováním), ani donutit (např. sankcemi či nátlakem).*

Je třeba vědět, že děti, které se principiálně ničeho neodvažují a v ničem si nevěří, trpí extrémním pocitem nejistoty. Protože se samy vzdaly naděje, že by se jim něco mohlo zdařit, chovají se zejména ve výkonových situacích – a právě ve škole jsou výkony nejen požadovány, ale i hodnoceny – tak, aby nikdo nepochyboval o tom, že od nich nelze nic očekávat; jsou pasivní a nereagují skoro vůbec na snahy svého okolí přimět je k práci. Žáci, kteří si skoro nic netroufají, působí na angažované pedagogy často jako výzva. Aktivní snaha vyvést rezignovaného žáka z apatie mu však může paradoxně ještě potvrdit jeho přesvědčení o vlastní neschopnosti (např. „Učitel by se přece mnou tak intenzivně nezabýval, kdyby sám nebyl přesvědčen o tom, že nic neumím a nic nezvládnou...“). Žák může tutto snahu učitele chápat jako nárok světa dospělých, cítí se být ještě více zavalen jejich očekáváním a má další důvod zůstat pasivní.

V takové situaci je dobře možné, že učitel začne dříve či později pochybovat o svých pedagogických a popřípadě i lidských kvalitách (třeba: „Co jsem to za učitele, když nedokážu Františka aspoň trochu zapojit do práce.“, resp. „Když František není ochotný ani kvůli mně zapojit se aspoň trochu do práce, dokazuje to, že jsem nejen jako pedagog neschopný ho motivovat, ale také že nejsem s to navázat k němu vztah ani jako člověk.“). Popsaná vývoj situace souvisí zpravidla s tím, že učitel

- *si vytkl příliš vysoký cíl (např. dokázat žáka v průběhu relativně krátké doby jednoho pololetí motivovat a aktivovat tak, aby se začal sám od sebe podílet na výuce),*
- *se pokouší žáka motivovat a povzbudit k aktivní spolupráci ve výuce neadekvátními prostředky (např. tím, že žáka začne doučovat a nutit ho, aby se zabýval především tím, v čem selhává a na co si netroufá).*

Tento kontext se zdá nelogický; může vůbec učitel dělat něco jiného, než se pokusit rezignovaného žáka aktivovat a zprostředkovat mu prožitek úspěchu např. tím, že jej systematickým doučováním připraví tak, aby dokázal sobě i ostatním, že učební látku také zvládl? To je jistě správná strategie, která se dobře osvědčuje zpravidla u těch žáků, kteří mají alespoň trochu odvahy ke konfrontaci s vlastními nedostatky a k práci na jejich překonávání. Extrémně nejistý žák, který je vnitřně přesvědčen o své vlastní neschopnosti, a proto rezignuje na snahu o její překonání, potřebuje daleko víc času, trpělivosti a (pří- nejmenším pro začátek) postup v minimálních krůčcích.

Konkrétně to znamená, že je nutné

- *zdržet se jakékoli kritiky a hodnocení výkonu žáka omezit na absolutní minimum (již tento požadavek je obtížné splnit v podmínkách výuky, ve které učitel výkony žáků musí také hodnotit),*
- *soustředit se na schopnosti a úspěchy žáka, byť by byly sebestmenší (třeba: „Františku, posledně ses naučil, jak se řekne německy „pes“ a „hezký“.“. Co myslíš, jak by se dalo říci „To je hezký pes“? Nebudu tvoji odpověď známkovat, ale potěší mě, když to zkusíš...“),*
- *počítat s dlouhodobým procesem, který vyžaduje hodně trpělivosti, schopnost učitele rozpoznat míru nároků kladených na žáka a utváření interakce s ním tak, aby se ve výuce pokud možno cítil bezpečně.*

Teď několik osobních postřehů: Povedlo se mi zde sáhnout až na dno mé duše a mých zkušeností a uvědomit si, že opravdu spoustu věcí dělám špatně a kostnatě. Zjistila jsem, že mám velké sklony k autoritativním metodám práce, což není dobře. Takže závěrečný pocit je, že budu muset na sobě pořádně zapracovat, ale zároveň se přiznám, že mám strach ze svého okolí. Určitě mé nové metody práce nebudou přijímány s nadšením. Také mám obavy z toho, jestli dokážu uskutečnit své rozhodnutí změnit sebe a obhájit svoji práci, jestli neupadnu zpátky do své lenosti.

(účastnice workshopu v Plané u Mariánských Lázní, duben 2000)

4.3 Shrnutí

- *Pokud se dítě cítí bezpečně a pokud nemá pocit, že by mohlo před ostatními „ztratit tvář“ (= blamovat či zostudit se), nemá tendenci chovat se nápadně nebo rušit právě probíhající dění. Proto lze říci, že rušivé chování žáka ve výuce souvisí zpravidla s jeho pocitem nejistoty: výukovou situací, která vždy obsahuje i elementy výkonu, hodnocení a srovnávání, může zejména žák pochybující o vlastních schopnostech vnímat jako reálné nebezpečí konfrontace s vlastní nedostatečností. Rušivé chování tím dostane subjektivní smysl a význam, neboť především*

- *přeruší „nebezpečný“ vývoj situace ve třídě,*
- *odpoutá pozornost od dosavadní činnosti.*

- *Kromě toho však přináší rušivé chování i další subjektivně významný „zisk“: Zprostředkovává žákovi prožitek vlastní důležitosti, jehož subjektivní významnost doku-*