

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**UČTELE NÁBOŽENSTVÍ NA CÍRKEVNÍCH ŠKOLÁCH  
PRAŽSKÉ ARCIDIECÉZE A JEJICH PŘÍSTUPY  
K ZVLÁDÁNÍ INTERPERSONÁLNÍCH KONFLIKTŮ S ŽÁKY**

Vedoucí práce: PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D

Autor práce: Bc. Martina Měkutová

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Forma studia: Kombinovaná

2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů  
a literatury.

*Milota*

Děkuji vedoucí práce PhDr. Ludmile Muchové Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále pak bych chtěla poděkovat vedoucímu Arcidiecézního katechetického střediska panu Mgr. Danu Pikálkovi za ochotnou spolupráci a poskytnutí cenných rad a informací. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit své díky i všem učitelům náboženství, kteří mi poskytli svůj čas a pozornost při realizaci kvalitativního výzkumu.

ÚVOD .....	4
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>5</b>
1 BLIŽŠÍ SOUVISLOSTI SPOJENÉ S VÝUKOU NÁBOŽENSTVÍ NA ŠKOLÁCH.....	5
1.1 <i>Legislativní zakotvení výuky náboženství .....</i>	5
1.2 <i>Výuka náboženství ADKS v číslech.....</i>	6
1.3 <i>Osnovy k výuce náboženství a její cíle.....</i>	7
1.4 <i>Činnost katechetického střediska.....</i>	10
2 KONFLIKT .....	11
2.1 <i>Typy intrapersonálních konfliktů.....</i>	12
2.2 <i>Typy interpersonálních konfliktů.....</i>	12
2.2.1 <i>Konflikty představ.....</i>	13
2.2.2 <i>Konflikt názorů .....</i>	13
2.2.3 <i>Konflikt postojů .....</i>	14
2.2.4 <i>Konflikty zájmů .....</i>	14
2.3 <i>Interpersonální konflikty z pohledu sociální psychologie.....</i>	15
2.3.1 <i>Osobnostní dispozice.....</i>	15
2.3.1.1 <i>Únikový styl – želva .....</i>	17
2.3.1.2 <i>Soupeřivý styl – žralok .....</i>	17
2.3.1.3 <i>Kompromisní styl – liška .....</i>	17
2.3.1.4 <i>Přizpůsobivý styl – medvídek .....</i>	18
2.3.1.5 <i>Integrační styl – sova .....</i>	18
2.3.2 <i>Situační kontext konfliktní situace .....</i>	18
2.4 <i>Pohled sociální a kulturní antropologie na interpersonální konflikt.....</i>	19
2.5 <i>Zvládání a řešení konfliktů .....</i>	20
2.5.1 <i>Soupeření .....</i>	21
2.5.2 <i>Spolupráce.....</i>	21
2.5.3 <i>Volba strategie podle modelu konfliktu .....</i>	22
2.5.4 <i>Rozeznávání podstaty problémů.....</i>	22
2.5.5 <i>Role emocí .....</i>	23
2.5.6 <i>Některá specifika konfliktů .....</i>	23
3 SPECIFICKÉ KONFLIKTY - UČITEL VERSUS ŽÁCI .....	24
3.1 <i>Konflikty vyplývající ze sociálních a kulturních podmínek.....</i>	26
3.1.1 <i>Druhy nejčastějších konfliktů.....</i>	27
3.1.2 <i>Konkrétní projevy konfliktního chování žáků .....</i>	27
3.2 <i>Hlubší souvislosti vzniku konfliktu.....</i>	28
3.2.1 <i>Potřeby učitele.....</i>	29
3.2.2 <i>potřeby žáka .....</i>	29
3.2.3 <i>potřeby skupiny - skupinová dynamika.....</i>	31
3.2.4 <i>Frustrace zúčastněných stran a její důsledky .....</i>	32
3.2.4.1 <i>Frustrace třídy .....</i>	32

3.2.4.2	Frustrace učitele .....	33
4	KŘESŤANSKÝ POHLED NA ŘEŠENÍ MEZILIDSKÝCH KONFLIKTŮ .....	35
4.1	<i>Pohled biblické teologie</i> .....	36
4.1.1	Evangelia a jejich postoj k řešení konfliktů .....	36
4.1.2	Konflikty v životě prvotní církve .....	37
4.1.3	Inspirace biblickým poselstvím pro řešení konfliktů mezi učitelem a žáky .....	40
<b>II.</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
5	VÝBĚR VHODNÉ METODY ZKOUMÁNÍ .....	42
5.1	<i>Cíl kvalitativního výzkumu</i> .....	43
5.2	<i>Tématické podklady pro výzkumné otázky</i> .....	43
5.2.1	Postavení předmětu mezi jinými .....	43
5.2.2	Možnost snadné polemiky (požadavek víry) .....	44
5.2.3	Vyspělost osobní víry učitele .....	44
5.2.4	Mýtus o nekonfliktnosti .....	44
5.2.5	Osobní cíle učitele a postoje žáků k víře .....	44
5.2.6	Protinábožensky naladěná společnost .....	45
5.2.6.1	Konkrétní výzkumné otázky .....	45
5.3	<i>Návod na vedení moderovaného rozhovoru</i> .....	45
5.4	<i>Vybraná skupina respondentů</i> .....	48
5.5	<i>Průběžné výsledky zpracovaných transkripcí</i> .....	48
5.5.1	Respondent "A" .....	49
5.5.2	Respondent "B" .....	52
5.5.3	Respondent "C" .....	56
5.5.4	Respondent "D" .....	59
5.5.5	Respondent "E" .....	63
5.5.6	Respondent "F" .....	66
5.6	<i>Další zpracování transkripce pomocí metody vytváření trsů</i> .....	71
5.6.1	Motivace .....	72
5.6.2	Cíle .....	73
5.6.3	Řešení konfliktů s žáky .....	75
5.6.4	Řešení konfliktů v kontextu náboženství .....	80
5.7	<i>Možné odpovědi na výzkumné otázky</i> .....	84
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>87</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>88</b>

# Úvod

K vybranému tématu jsem se nechala inspirovat během své odborné praxe na jedné z pražských základních škol. V jejím průběhu jsem měla možnost udělat osobní zkušenost s mezilidskými konflikty typickými pro školní prostředí a zároveň pocítit i vnitřní tlak či nutkání se k těmto konfliktům postavit jako opravdový křesťan. Tato zkušenost pro mě byla velice obohacující, stejně tak, jako byla v aktuálních chvílích palčivá, a proto jsem tuto svou zkušenost vzala jako výzvu k popsání a otevření nového tématu. Jeho jádrem je konfrontace učitelů náboženství s každodenní realitou mezilidských konfliktů ve vyučovacích hodinách. Důležitou součástí tématu jsou především jejich náboženské představy o správném přístupu a řešení konkrétních situací.

Přestože se řešením konfliktů mezi učiteli a žáky zabývala již mnohá pedagogicko-psychologická literatura, v oblasti nábožensko-pedagogické se zatím toto téma samostatně neobjevilo. Proto se hlavním cílem této práce stalo bližší seznámení a popis základních kategorií nového nábožensko-pedagogického tématu. Od toho se odvíjejí konkrétní cíle teoretické a výzkumné části.

Teoretická část nás chce především seznámit se základními termíny a jevy v odborné literatuře většinou již dobře popsány, aby nám pomohly ve výzkumné části porozumět novým souvislostem. Cílem výzkumné části je pak snaha zorientovat se ve výzkumném tématu a podpořit tak aktuálnost či důležitost některých položených otázek. Ve výzkumné části bylo použito především metod kvalitativního výzkumu, které svými přednostmi nejlépe vyhovovaly stanoveným cílům.

Teoretická část zpracovává čtyři základní témata: **blíže souvislosti spojené s výukou náboženství na školách**, do níž spadají legislativní podmínky, popis činnosti katechetického střediska a osnovy předmětu. Dalším obsáhlým tématem je **konflikt**, jeho druhy, různé pohledy na jeho vznik a základní strategie řešení. Na toto téma navazuje kapitola **o konfliktech mezi učiteli a žáky** a v závěru teoretické části je zpracován **biblický pohled** na řešení mezilidských konfliktů.

Druhá část se věnuje výzkumu, výzkumné skupině, popisu používaných metod a jejím konkrétním aplikacím. Na základě konkrétních výpovědí jsou v závěru shrnuty možné odpovědi na výzkumné otázky, které slouží především jako námět či vodítko k dalšímu zkoumání a zpracování tématu.

# **I. Teoretická část**

---

## **1 Bližší souvislosti spojené s výukou náboženství na školách**

Obsah této kapitoly zahrnuje seznámení s legislativními podmínkami pro výuku náboženství na školách a popis konkrétní situace v pražské arcidiecézi. Výběr konkrétní diecéze byl proveden s ohledem na možnosti rozsahu zkoumání a potřeby jasného vymezení výzkumné oblasti. Díky snadné dostupnosti a dobré spolupráci s Arcidiecézním Katechetickým střediskem (dále již jen ADKS), byla nakonec vybrána k těmto účelům právě pražská arcidiecéze. Dále se tato kapitola věnuje i konkrétní činnosti katechetického střediska, které se značnou měrou podílí na zprostředkování veškeré oficiálně organizované výuky náboženství a konečně se zde dozvíme i o používaných osnovách a cílech předmětu.

### **1.1 Legislativní zakotvení výuky náboženství**

Vymezení podmínek výuky náboženství na veřejných školách ČR vychází z listiny základních práv a svobod, která se stala součástí ústavního pořádku ČR pod č.2/1993 sb. Podle ní mají rodiče právo zajistit svým dětem náboženskou výchovu a vzdělání. Co se týká podmínek výuky na českých státních školách, jsou dále vymezeny těmito zákony:

- Podle zákona č.3/2002 sb.,§7 mohou za zákonem stanovených podmínek vyučovat náboženství na státních školách pouze registrované církve a náboženské společnosti se zvláštním oprávněním.
- Podle zákona č.561/2004 sb.,§15 se na základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazem vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství uskutečňovaném danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy.
- Zároveň předchozí zákon ustanovuje formu pracovně právního vztahu s osobou, která je k výuce náboženství pověřena statutárním zástupcem církve (v případě

římskokatolické církve je statutární orgán příslušné biskupství) nebo náboženské společnosti a zároveň tato osoba splňuje předpoklad pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, viz následující.

- Podle zákona č.563/2004 sb.,§3 může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje tyto předpoklady:
  - a) je plně způsobilý k právním výkonům,
  - b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
  - c) je bezúhonný,
  - d) je zdravotně způsobilý a
  - e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

- Odbornou kvalifikaci učitele náboženství dále ještě upravuje §14 téhož zákona, podle něhož učitel náboženství získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- a) v oblasti teologických věd;
- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství;
- c) v oblasti pedagogických nebo společenských věd a vysokoškolským vzděláním

získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů náboženství, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů náboženství.

## **1.2 Výuka náboženství ADKS v číslech**

Na základě výše zmíněných aktuálních zákonných podmínek zůstává výuka náboženství ve státním sektoru v kategorii nepovinných předmětů. Povinným předmětem se náboženství stává pouze na církevních základních a středních školách, kde je s ohledem na zřizovatele této školy předmět většinou zařazen mezi povinné.

V rámci pražské arcidiecéze probíhá výuka náboženství povětšinou mimo školu a realizuje se prostřednictvím farních katechezí, protože na státních školách většinou nebývají splněny zákonem dané podmínky tj. na škole má zájem o výuku náboženství méně než 7 žáků na škole. S předmětem náboženství se proto setkáme většinou na církevních základních a středních školách.



Pro názornost uvádím počty učitelů a katechetů v pražské arcidiecézi pro školní rok 2005/2006:

Počet učitelů náboženství včetně duchovních pro ZŠ a SŠ je 84.

Počet katechetů pro děti školního věku je 198.

Počet katechetů pro mládež (od 15-ti let) je 70.

Vyjádřeno procentuálně pouze 24 % osob věnujících se výuce náboženství u školních dětí a mládeže vyučuje náboženství ve škole jako volitelný případně povinný předmět.

Obdobné srovnání v počtech účastníků náboženství jak ve škole, tak mimo ni, zde nebudeme uvádět, protože v poskytnutých zprávách arcidiecézního katechetického střediska nejsou zvláště vyděleny církevní školy, kde je předmět náboženství většinou povinný, a srovnání by proto nemělo vypovídací hodnotu.

Současný trend rozvoje výuky náboženství v pražské arcidiecézi spíše směřuje k tomu, že najde své uplatnění mimo školní prostředí. Přesto je hodně pravděpodobné, že na církevních školách, kde je náboženství často povinným předmětem, se situace výrazně nezmění a bude se dále rozvíjet ve formě školního předmětu. To znamená, že zde máme skupinu učitelů a žáků, jejichž zastoupení bude mít v souhrnných počtech vikariátů pražského arcibiskupství pravděpodobně ustálenější místo. Je nutné věnovat patřičnou pozornost i výše uvedené skupině.

### **1.3 Osnovy k výuce náboženství a její cíle**

Výuka náboženství zprostředkovaná římskokatolickou církví na českých základních a středních školách je výraznou, nikoliv jedinou nebo úplnou, součástí evangelizačního poslání církve. Mimo to by proto měla výuka v rámci možností a s ohledem na všeobecné podmínky školního a kulturního prostředí plnit i funkci misijní. Na základě výchozích podmínek, které se mohou mezi jednotlivými školami výrazně lišit, je zapotřebí zvažovat způsob realizace osnov náboženství. Pokud si škola sama nevytvoří ucelený soubor osnov a cílů<sup>1</sup>, mají učitelé v pražské arcidiecézi k dispozici dvoje osnovy k výuce náboženské výchovy pro žáky 1. až 9. třídy. Jde o dvě verze: starší z roku 1996 a novější z roku 2004,

---

<sup>1</sup> V případě církevních škol, kde je předmět povinný nebo volitelný, mohou být použity i jiné osnovy, avšak musí být schváleny místním biskupem nebo biskupskou konferencí.

kteřá byla rozpracovaná a upravená na základě potřeb katechetů a učitelů. Obě verze, určené pouze pro vnitřní potřeby, byly vydané Sekretariátem České biskupské konference. Závazné jsou v těchto osnovách pouze cíle. Metody práce vedoucí k jejich dosažení závisí na kreativitě, zkušenostech a preferenci učitelů.

Uvedeme si zde obecné úkoly a cíle tak, jak je prezentují osnovy z roku 2004. Tyto osnovy rozlišují úkoly v širším a užším smyslu, z nich pak teprve vyvozují konkrétní cíle:<sup>2</sup> (Ročníkové cíle jsou uvedeny v úvodu k jednotlivým ročníkům.)

### **Úkolem náboženské výchovy v širším smyslu:**

- Má pomáhat k uvědomění si a k vyjádření lidských zkušeností, otázek, potřeb a úsilí. V konkrétním vztahu k žákům má vysvětlovat odpovědi na tyto otázky, potřeby a úsilí, a to v jejich vztahu ke společnosti, k nalezení smyslu.
- Má vzhledem k lidským zkušenostem a ke konkrétním projevům náboženské zkušenosti probouzet otázky po Bohu.
- Má rozvíjet základní lidské schopnosti, jako je radost, úžas, vděčnost, důvěra.
- Má vytvářet předpoklady pro porozumění náboženskému vyjadřování a vychovávat ke vnímání náboženských symbolů.
- Má dát prostor vícedimenzionálnímu učení, které neoslovuje pouze rozumovou stránku dítěte, ale i city a připravenost k jednání.
- Má seznamovat s náboženskými a světovými názory, které odpovídají současnému světonázorovému pluralismu v naší společnosti, vidět jejich cenu, kriticky je zkoumat, budovat pozitivní vztahy k lidem jiných náboženských vyznání a rozvíjet ekumenické postoje.
- Má spolupracovat s vyučujícími jiných předmětů a nabízet pomoc v oblastech, kde se jiné předměty dotýkají náboženské výchovy.

---

<sup>2</sup> *Osnovy k výuce náboženské výchovy Římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy*. Praha, Česká biskupská konference, 2004. (určeno pro vnitřní potřebu) ISBN nemá. str. 8-10.

### **Úkolem náboženské výchovy v užším smyslu:**

- Má kreativním a produktivním vyučovacím procesem prohlubovat propojení mezi konkrétními projevy náboženské zkušenosti a zkušenostmi dětí.
- Má spojit kontext dějin lidstva se zkušeností lidstva s Bohem a upozorňovat na jejich hodnotu a význam z pohledu zkušeností, otázek a potřeb dítěte.
- Má motivovat k rozhodnutí se pro víru, vytvoření živého vztahu k Bohu a k aktivnímu křesťanskému životu v církvi.
- Má vytvářet předpoklady k následné katechezi zahrnující výchovu k modlitbě, uvádění do prvků svátků a slavností, výchovu ke svátostem, výchovu k pokání a k životu dítěte ve farnosti.

**Z těchto úkolů jsou odvozené následující obecné cíle předmětu.**

#### **Dítě má být uschopněno:**

- k vnímání a otevírání se skutečností světa, který obklopuje člověka;
- k vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory;
- k otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností ve světle víry, kterou vyznává;
- k porozumění křesťanského pojetí Boha a Ježíše jako Krista;
- k meditativní reflexi světa a k otevření prostoru pro osobní modlitbu;
- ke zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů;
- k budování pozitivních vztahů a postoje tolerance k lidem jiných náboženských vyznání a k rozvíjení ekumenických postojů;
- ke vnímání křesťanských svátků a slavností a pochopení jejich významu pro život člověka;
- k ocenění síly křesťanství, jak se projevila v dílech evropského kulturního okruhu.

## 1.4 Činnost katechetického střediska

Výuka římskokatolického náboženství je činností delegovanou a organizovanou příslušným církevním orgánem. Orgánem koordinujícím tuto činnost na celostátní úrovni a pověřeným k jednání se státními úřady (především MŠMT) je Katechetická sekce České biskupské konference (KS ČBK). Výuku náboženství řídí jménem příslušných místních biskupů jednotlivá diecézní katechetická střediska (centra). Jejich úkolem je zaštit'ovat činnost katechetů a učitelů náboženství, zprostředkovávat vzdělání a formační setkání, potřebné pomůcky, případně literaturu, kurzy a poradenství. Zároveň se tato střediska starají o naplňování a dodržování zákonem stanovených práv a podmínek výuky. Z široké palety činností pražského arcidiecézního střediska jde např. o:

- ✓ Vedení databáze katechetů a evidencí jejich činnosti.
- ✓ Přípravování podkladů pro vystavování kanonických misí.
- ✓ Vyřizování dohod (DPČ - dohoda o pracovní činnosti) pro katechety.
- ✓ Inspekce výuky náboženství.
- ✓ Účast na některých vikariátních nebo farních setkáních katechetů.
- ✓ Metodická, odborná a organizační pomoc katechetům - laikům i duchovním.
- ✓ Konzultace a pomoc při organizaci katechezí a výuky náboženství na školách.
- ✓ Distribuce celostátně vydávaných učebních pomůcek.
- ✓ Půjčovna různých didaktických pomůcek.
- ✓ Vydávání periodika Arcidiecézní informace katechetům (AIK).
- ✓ Distribuce Katechetického věstníku a další.

Mimo tuto činnost pražské katechetické středisko organizuje další akce a projekty ve formě katechetických kurzů, tematických seminářů, obnově pro katechety, formačních dnů, soutěží a bohoslužeb s požehnáním pro katechety. Činnost pražského katechetického střediska zahrnuje ještě další činnosti a spolupráce se vzdělávacími a církevními organizacemi.

Vedle této spolupráce s příslušným katechetickým střediskem každý katecheta a učitel náboženství podléhá příslušnému duchovnímu správci, tj. obvykle faráři farnosti, ve které katechizuje či učí náboženství, nebo ustanovenému kaplanovi církevní školy. Tento duchovní správce je za katechetu přímo odpovědný, žádá mu o kanonickou misi, měl by se starat o jeho průběžnou formaci, zadávat a řídit jeho činnost a kontrolovat jej.

## 2 Konflikt

Cílem následujících kapitol je bližší popis a objasnění klíčového pojmu, tj. konfliktu. Dříve než se dostaneme k jeho typům, podrobnému rozboru dílčích částí, technikám zvládnání a dalším specifikám, zastavíme se u nejobecnějšího chápání uvedeného pojmu a definujeme si, co pro nás tento termín znamená. V běžném chápání tohoto slova jsou totiž drobné odchylky a především samotný pojem často nese negativní emoční zabarvení, které je přiřazeno až druhotně, většinou na základě osobních zkušeností se zvládnáním konfliktů. Konflikt je někdy také nazýván jako nedorozumění, spor, rozpor, soupeření, souboj a další. Slovo konflikt vzniklo z latinského slova „conflictus“, v překladu znamená srážku. Jádro slova je vytvořeno ze slovesa „fligo, ere“ jehož prvotní význam je udeřit či uhodit. Druhotný význam značí: „někoho něčím zasáhnout“. Podle předpony „noc“ můžeme také odvozovat, že jde o proces týkající se dvou stran, nikoliv o jednosměrný proces. Jeden z předních českých autorů, věnujících se konfliktům v psychologickém slova smyslu, Jaro Křivohlavý osvětluje tento pojem jako:<sup>3</sup> „...střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“

Možná i v tuto chvíli, kdy jsme si blíže vymezili význam slova a použili i odbornou definici, se může zdát, že konflikt je přeci jen něčím agresivním, tudíž nepříjemným a negativním. I přesto, že nám bude činit potíže přemýšlet o konfliktu bez etického rozměru, musíme se alespoň po tu dobu, kdy budeme popisovat konflikt jako jev, o takové pojetí snažit.

Nyní ještě chvíli zůstaneme u vymezování pojmu. Doposud jsme mluvili a definovali si konflikt jako střet dvou sil. Což nám samo napovídá, že může jít o dvě osoby, případně skupiny. Personální obsazení za těmito silami však není nutné. Tyto síly či tendence mohou probíhat ve formě vnitřních rozporů mezi motivy, názory nebo pocity i v rámci jediné osoby. Proto je důležité ještě rozlišit konflikty na interpersonální a intrapersonální. Toto dělení nám umožní rozlišovat mezi konflikty, které probíhají uvnitř jedné osoby tj. intrapersonální konflikty a ty, které probíhají mezi dvěma či více osobami tj. interpersonální konflikty, jinak řečeno mezilidské. V této práci věnujeme pozornost oběma výše uvedeným typům, z nichž se pak více budeme věnovat konfliktům interpersonálním.

---

<sup>3</sup> Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002.. str. 17.

## 2.1 Typy intrapersonálních konfliktů

Obecně se rozlišují tyto hlavní druhy:<sup>4</sup>

- **Konflikt dvou kladných sil** - oba cíle jsou stejně lákavé, ale není možné dosáhnout jich současně (sledovat důležitý fotbalový zápas nebo si posedět a popovídat s blízkými lidmi; mladý muž byl úspěšný ve výběrovém řízení na podobné pozice ve dvou firmách – které za městnání si má nakonec zvolit?).
- **Konflikt dvou záporných sil** - volba mezi "dvěma zly", je často náročnější než situace předchozí (splnit nepříjemný úkol, nebo přijmout trest za jeho nesplnění, obě varianty s sebou nesou něco nepříjemného).
- **Konflikt mezi kladnou a zápornou silou** - obě síly jsou v situaci zastoupené a nelze jednoduše jednu nebo druhou eliminovat, často se přání střetává se strachem, rizikem (např. přijmout novou zakázku a riskovat řadu problémů z toho plynoucích). Do této skupiny konfliktů patří i konflikt, při kterém dochází k několikanásobné kombinaci podnětů kladných i záporných.

Intrapersonální konflikty však můžeme dělit i podle jiných ukazatelů, než jsou dvě neslučitelné vnitřní tendence či síly. Jaro Křivohlavý<sup>5</sup> používá k takovému dělení stejný klíč jako u interpersonálních konfliktů, o kterých se podrobněji dočteme v následující kapitole. Protože však intrapersonální konflikty nejsou stěžejním tématem této práce, nebudeme se tomuto dělení dále podrobněji věnovat.

## 2.2 Typy interpersonálních konfliktů

Pro snadnější pochopení a orientaci v průběhu a vzniku interpersonálních konfliktů je dobré vytvořit si přehled obecných typů, jež se ve skutečnosti vyskytují většinou ve smíšených formách. Z možných způsobů rozlišování a dělení jsou zde popsány typy podle Jara Křivohlavého:<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Komárková, R; Slaměnik, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III.* str. 79.

<sup>5</sup> Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi.* str. 35.

<sup>6</sup> *Tamtéž.*, str. 23-34.

## 2.2.1 Konflikty představ

Ve skutečnosti zahrnují nejenom samotné představy, ale i dílčí složky kognitivní činnosti lidské psychiky. Kořeny konfliktů představ můžeme hledat už když mluvíme o počítčích, vjemech a konečně o představách, které si z velké části vytváříme na základě předchozích jmenovaných bodů. V typickém konfliktu představ jde o to, že každá ze zúčastněných stran má odlišnou představu o tom, jak má určitá věc vypadat nebo fungovat. Ačkoliv se obecně mezi lidmi nepředpokládá a nepočítá s tím, že někdo může mít o stejné věci jinou představu, čehož jsou dokladem právě konflikty představ, ve skutečnosti jsou rozpory v představách zcela běžné a dokonce pochopitelné. Podle Jara Křivohlavého<sup>7</sup> se můžeme domnívat, že ve skutečnosti má na vytváření odlišných představ vliv motivační pozadí percepcce neboli vnímání. Jednodušeji řečeno, vidíme zkrátka to, co chceme vidět, naopak co nechceme vidět, prostě „nevidíme“. Ve vytváření odlišných představ hraje také roli naše očekávání a předsudky, které jsou charakteristické určitou předpojatostí bez objektivního odůvodnění. Všechny tyto faktory ukazují, že naše vnímání a představy jsou mnohdy více naší aktivní činností, než pouhé interpretace vnímaného. Snadno pak může dojít ke konfliktu například během rozhovoru rodičů a učitele při hodnocení výkonu jejich dítěte, protože obě strany mají jiné představy o tom, jak má vypadat školní výkon žáka.

## 2.2.2 Konflikt názorů

U toho typu konfliktu je rozdílnost názorů přijímána mnohem snadněji než u výše uvedených představ. Možná je tomu proto, že na rovině názorů dochází ke střetům nejčastěji a není obtížné dostat se k jejich jádru. Věty typu: "Na tuto věc mám jiný názor." nebo "Myslím si něco jiného." uslyšíte mnohem častěji než "Mám jinou představu o tom, jak by to mělo vypadat." Rozdíl mezi představou a názorem můžeme osvětlit tím, že k představám přidáme hodnotící soudy, z nichž některé vycházejí z našich hodnotových systémů. Nejde tedy pouze o to, jakou máme o věci představu, ale zda ji posoudíme jako pravdivou či nepravdivou, dobrou, správnou, zcestnou, přitažlivou nebo naprosto nevyhovující. Pokud se tedy lidé dohadují v rámci těchto hodnotících termínů, jde o konflikt názorů, i když zde je nutno

---

<sup>7</sup> Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi.* str. 23.

podotknout, že v jádru těchto sporů může jít z části o konflikt představ a z části o konflikt vycházející z odlišných hodnotových žebříčků.

### **2.2.3 Konflikt postojů**

K postoji je oproti předchozím bodům přidáno ještě emoční zabarvení, které u samostatných představ a názorů nehraje zvlášť významnou roli. Proto je možné využívat při řešení předchozích druhů konfliktů logických argumentů a vyjasňování stanovisek, díky kterým se dá dojít k řešení. V případně postojů mají logické a věcné argumenty mnohem menší váhu, protože ta je přenesena do emoční roviny. Při vzniku konfliktů postojů proto hraje velký význam sociální a emoční zabarvení komunikace, zvláště pak komunikace neverbální, která poskytuje více informací o emočním hodnocení partnerova postoje. Může totiž dojít k tomu, že navzdory správnému logickému argumentování, svými mimickými gesty vyjádříme partnerovi nepřijetí nebo pohrdání, kterým způsobíme v partnerovi pocit ohrožení jeho osoby a sebehodnocení. Tím zablokujeme cestu ke zdárnému vyřešení konfliktu.

### **2.2.4 Konflikty zájmů**

Konflikty zájmů patří mezi nejtěžší a nejsložitější druhy konfliktů. Jejich klasickou formou je souboj, ve kterém může vyhrát buďto jeden, nebo druhý. Do rozporu se dostává to, o co každá ze zúčastněných stran vážně usiluje. Nejlépe se tento typ konfliktu dá ukázat na příkladech:

1. Na úzké silnici se setkají v protisměru dvě vozidla a není možné, aby vedle sebe projela.
2. Při uzavírání obchodu se prodávající snaží prodat za co nejvyšší cenu, kupující usiluje o cenu co možná nejnižší.
3. Na pracovní pozici se hlásí dva uchazeči, ale dostat jí může pouze jeden.

Ze všech možných variant konfliktů věnuje odborná literatura nejvíce pozornosti právě konfliktům zájmů, jakožto nejsložitějším a nejtěžším konfliktům, které mohou mít neblahý dopad na jedince i skupiny.



## 2.3 Interpersonální konflikty z pohledu sociální psychologie

Interpersonální konflikty se vždy týkají alespoň dvou jedinců, případně skupin. Zvládání interpersonálních konfliktů je v soudobé psychologické literatuře řazeno mezi důležité sociální dovednosti. Pod pojmem „Sociální dovednost“ zde rozumíme<sup>8</sup> „sociální obratnost v interpersonálních vztazích“. Ta se vztahuje ke konkrétnímu jedinci a jeho vnitřním dispozicím. Mimo ni však do oblasti interpersonálních vztahů vstupuje i tzv.<sup>9</sup> „situačním kontextem“, který je někdy zcela nezávislý na individuálních dispozicích. Proto je dobré si uvědomit význam obou rovin (jednak osobnostních dispozic účastníků konfliktu i kontextu celé situace). Je vhodné naučit se nahlížet na obě roviny samostatně a teprve po jejich zvážení posuzovat celou situaci. V praxi jsou uvedené A i když se v praxi obě roviny velmi těsně spojeny zkusíme se zde chvíli věnovat každé zvlášť.

### 2.3.1 Osobnostní dispozice

U osobnostních dispozic, jak jsme zde obecně nazvali tuto složku, můžeme rozlišovat tyto body:

- Sebepoznání - co a jak o sobě poznávám.
- Poznání druhých (sociální percepce) - co a jak poznávám o druhých, jak mě vnímají ostatní.
- Komunikace - co a jak o sobě sděluji, jak interpretují mé sdělení ostatní, jak rozumím jejich sdělením.
- Zvládání konfliktů a náročných životních situací - různé způsoby vypořádání se s konfliktními situacemi.

Obvykle se pod pojmem sociální dovednosti rozlišuje ještě zaměření na vztah k sobě samému nebo na mezilidské vztahy. U druhého bodu je dodána poznámka o sociální percepci,

---

<sup>8</sup> Komárková, R; Slaměník, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. str. 23.

<sup>9</sup> Tamtéž, .str.80.

kteřá tvořĩ základ sociální psychologie<sup>10</sup>. Najdeme ji v kařždém z výše uvedených bodů. Zvláště pak u prvních dvou, kde je její význam nejpatrnější. Pořadí, ve kterém jsou body sepsány, zde současne znázorňuje jistou zákonitou posloupnost, ve které je kařždý další bod závislý na tom předchozím. Je proto nutné si uvědomit, že k zvládnutí a osvojení efektivních technik řešení interpersonálních konfliktů je nutné si nejprve osvojit správné interpretování sociální percepce, ovládnutí sociální komunikace a interakce, bez nichž se při řešení konfliktních situací neobejdeme. Při řešení jakéhokoliv mezilidského konfliktu se pak musíme ptát, zda jeho nejhlubší příčiny nesouvisejí s některou ze základnějších složek sociální obratnosti.

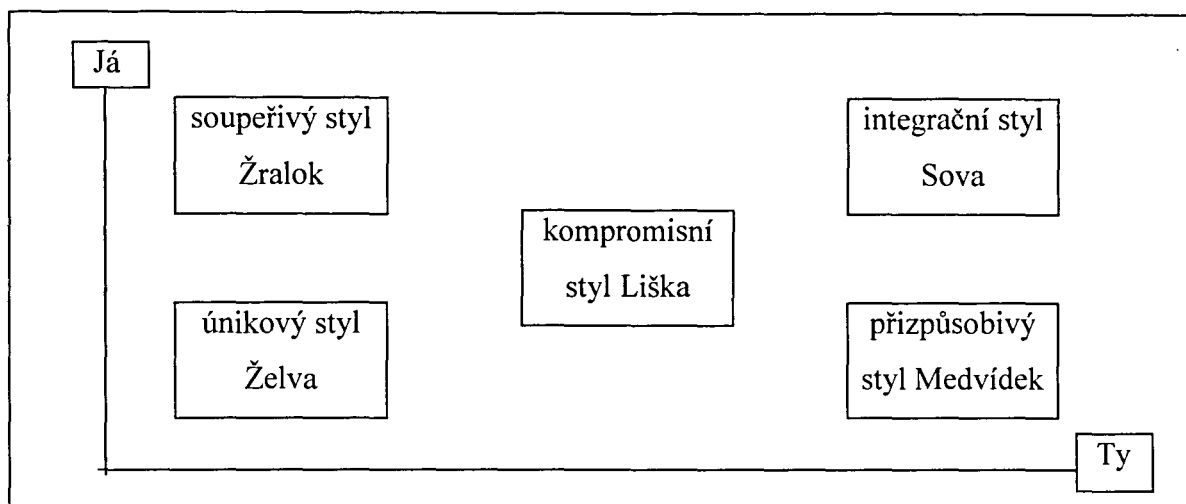
Odborná literatura<sup>11</sup> nám nabízí jasný popis pěti základních stylů, které jsou nejsnáze pochopitelné v grafickém znázornění. (viz obr. 1.) Kařždá osoba disponuje jaksí „automaticky“ jedním nebo dvěma z těchto stylů, které si osvojila v průběhu života. O řádném z pěti možných stylů se však nedá říci, že by byl ideálním způsobem řešení kařždé situace a nutno podotknout, že takový ideální styl ani neexistuje. Takže v nejlepší případě si jedinec osvojí všechny a v závislosti na situaci a sociálních dovednostech pak používá ten, který mu přijde nejlepší.

Na obrázku 1. vidíme dvě osy, na jejichž konci je stručně vymezený směr orientace při řešení konfliktů. Je to orientace na „Já“, tedy na sebe a na vlastní výkon, a orientace na „Ty“, tedy na druhé a na vztah. Tyto osy nám vymezují prostor, ve kterém jsou jednotlivá místa charakterizována mírou orientace na tu či onu hodnotu. V následujících podkapitolách ještě blíže popíšeme jednotlivé styly.

---

<sup>10</sup> Komárková, R; Slaměník, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III*.str.35.

<sup>11</sup> Tamtéž, str. 85.



Obr 1. Styly zvládání interpersonálních konfliktů

### 2.3.1.1 Únikový styl – želva

Lidé využívající tento styl se snaží vyhnout konfliktu, čímž často opouštějí možnost dosažení svých vlastních cílů. Většinou jsou přesvědčeni, že nemá smysl současnou situaci řešit, a tudíž ji nějakým způsobem vyřešit.

### 2.3.1.2 Soutěživý styl – žralok

Styl žraloka jasně směřuje k dosažení svého cíle. Případné pošramocené vztahy pro něj nejsou příliš velkou ztrátou. K dosažení svého cíle používá napadání či zastrašování ostatních. Možné závěry konfliktu jsou buďto vítězství, nebo prohra.

### 2.3.1.3 Kompromisní styl – liška

Lišky se v konfliktu zajímají o své cíle i o cíle ostatních jen do určité míry. Hledají kompromis a snaží se k němu získat i protihráče. Cílem je získat alespoň něco a protihráče přimět ke spokojenosti s částečným dílem.

### 2.3.1.4 Přizpůsobivý styl – medvídek

Pro medvídky jsou interpersonální vztahy natolik důležité, že se neodvážejí je čímkoliv ohrozit, včetně svými vlastními zájmy. Spokojenost druhé strany, a tím i záruka pozitivní zpětné emoční vazby je důležitější.

### 2.3.1.5 Integrační styl – sova

Pro osoby jednající tímto stylem jsou vlastní zájmy stejně tak důležité jako zájmy ostatní. Nechtějí se smířit s částečným dosažením cíle. Je pro ně důležité, aby obě strany byly maximálně spokojené. Dosažený cíl je až ve chvíli, kdy každý má, co chce, a zároveň je odstraněn negativní emoční náboj konfliktu.

Těmito styly jsme se dostali k závěru pojednání o osobních dispozicích, které vstupují do interpersonálních konfliktů. Přestože jsme dospěli k jednotlivým stylům, připomeňme, že do hry vždy vstupují všechny složky sociální obratnosti, včetně těch nejzákladnějších.

## 2.3.2 Situační kontext konfliktní situace

Situační kontext obnáší vše ostatní, co se konfliktu týká a zároveň co není naší vnitřní osobní schopností či dispozicí. Proto do této složky spadá i projev osobní dispozice druhé strany. Na rozdíl od osobních dispozic a navzdory právě těmto dispozicím je situační kontext podstatnou proměnou celé situace a je často neměnný. To je i jeden z důvodů, proč v žádné z příruček sociální psychologie nenajdeme zaručený recept na zvládnání mezilidských konfliktů.

Stručný a ne zcela vyčerpávající výčet bodů spadajících do složky situačního konfliktu můžeme najít v publikaci *Aplikované sociální psychologie III.*, která rozlišuje tyto body:<sup>12</sup>

- typ problému;
- předcházející vztahy;

---

<sup>12</sup> Komárková, R; Slaměník, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III.* str.80.

- hodnotové systémy zúčastněných;
- používané strategie zvládnání (míněno z objektivního hlediska) ;
- předpokládané důsledky průběhu i řešení konfliktu;
- pocity a prožitky;
- sociální prostředí.

Systematičtěji pojatý a vědecky podložený výčet situačních podmínek a jejich vliv na rozvoj konfliktní situace nalezneme u Jara Křívohlavého v jeho publikaci „Konflikty mezi lidmi“. Jedná se o šest základních faktorů, které do situace vstupují:<sup>13</sup>

1. Hodnotová struktury konfliktní situace.
2. Znalost situace.
3. Možnost domluvy - komunikace s partnerem.
4. Postoje účastníků.
5. Sociální situační faktor.
6. Čas.

Přestože všechny uvedené body jsou velice důležitými faktory a navíc jednotlivé výsledky výzkumu jsou i velice zajímavé, s ohledem na rozsah této práce se jim všem nemůžeme věnovat v takovém rozsahu, v jakém by si zasloužily.

## **2.4 Pohled sociální a kulturní antropologie na interpersonální konflikt**

Pojem konflikt není pouze psychologickým termínem, ale setkáme se s ním například v oboru sociální a kulturní antropologie. V druhé polovině 20. století nalézáme v sociální antropologii nový proud, zastoupený Maxem G. Gluckmanem<sup>14</sup>, který se snaží překonat Malinowského teorii sociální změny a přichází s teorií konfliktů. Kulturní konflikt „spočívá v procesu, ve kterém členové dvou či více vzájemně propojených komunikujících kultur nebo

---

<sup>13</sup> Křívohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi*. str. 97 a následující.

<sup>14</sup> Soukup, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. 1. vyd., Praha: Portál 2000. str. 116

subkultur prosazují zároveň (proti sobě) značně odlišné až protikladné kulturní prvky.<sup>15</sup> Pod pojmem kultura zde nejsou myšleny pouze velké národní a etnické kultury, ale i běžná sociální prostředí, ve kterých se setkávají skupiny či jednotlivci, kteří právě svými zájmy, motivacemi a cíly vytvářejí jistý vymezený celek. Zdrojem kulturního konfliktu je pak nejčastěji pocit ohrožení jiným kulturním celkem, s čímž je spojené riziko ztráty kulturní identity. V konkrétních podobách můžeme mluvit například o konfliktu kultury dospívajících se starší generací a podobně.

Podle Maxe Gluckmana<sup>16</sup> je možné na kulturní konflikt pohlížet nikoliv pouze jako ukazatel společenského rozvratu, ale jako na činitele integrace a diferenciaci společnosti. V jistých formách může dokonce tzv. „kontrolovaný konflikt“<sup>17</sup> sloužit ke snížení sociálního napětí a tím k navození sociální rovnováhy. V rámci moderní společnosti se s takovou formou konfliktu můžeme setkat při různých hrách či sportovních utkáních, kde dochází k přirozené ventilaci agresivity.

Tématu sociálních a kulturních konfliktů se budeme v následujícím tématickém celku věnovat podrobněji, zvláště pak konkrétním specifickým projevům subkultur objevujících se ve školním prostředí.

## 2.5 Zvládání a řešení konfliktů

V průběhu dosavadního pojednávání o konfliktech jsme se již zároveň věnovali i způsobů řešení. Nejvíce jsme se tématu dotkly v kapitole „Osobnostní dispozice“ při řešení jednotlivých stylů chování. Z obecného hlediska se dají tyto strategie rozdělit na základní způsoby chování či jednání. Jde o strategie soupeření či spolupráce.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*. red. Hrdý, L., Soukup, V., Vodáková, A., Praha: Slon, 1993. str. 96.

<sup>16</sup> Soukup, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. str. 117.

<sup>17</sup> Tamtéž, str. 118.

<sup>18</sup> Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi*. str. 39 a následující.

## 2.5.1 Soupeření

Tato forma je situací otevřeného boje v případech, kdy oba účastníci stojí o něco, co může získat pouze jeden z nich. Nejvýstižněji se dá tato situace vystihnout heslem. „Kdo s koho?“ nebo „Bud' já, a nebo ty.“ Třetí možnost není možná či přípustná. S tímto stylem chování se můžeme setkávat v primitivní formě u zvířat. V případě člověka nalezneme většinou civilizovanější formy, které však nejsou o nic milosrdnější a někdy mívají i zvláště kruté formy. Tento přístup, ačkoliv se může jevit jako nejhorší způsob řešení konfliktu, je v některých situacích nevyhnutelný a potřebný. Obecně platí, že čím potřebnější a důležitější je pro zúčastněné strany dosažení cílů, tím krutější a zákeřnější bývá boj. Jedinou jinou variantou je ustoupit a zničit tak své plány, práva, touhy nebo možnost uspokojení potřeb. To však může být i v rozporu se základním pudem sebezáchovy a nutit tak jednající osobu k autodestrukci. Zdůrazněme, že tento způsob řešení není apriori špatným, zvláště v situacích, kdy není třetí cesty. V jiných případech, kdy je možné najít jinou cestu formou spolupráce, která může umožnit i celkový větší zisk na všech stranách, je situace samozřejmě jiná. V takových situacích může být soupeření skutečně špatným způsobem řešení.

## 2.5.2 Spolupráce

Protipólem k soupeření jakožto jednomu z možných způsobů řešení konfliktů je spolupráce. Na rozdíl od soupeření není schopnost spolupracovat vrozenou dispozicí, je tedy schopností získanou. Spolupráci lze výstižně charakterizovat "Dva znamenají více než jedna a jedna." Jinak řečeno, každá ze zúčastněných stran získává svůj díl a součet všech získaných hodnot na obou stranách se ve srovnání s potenciálním maximálním ziskem jediné strany zvyšuje. Ani u spolupráce však nemůžeme říci, že je jednoznačně dobrá, i když se jeví jako výhodná. Pro ilustraci můžeme uvést příklady spolupráce zločinců, teroristů, které sice vedou k zisku a spokojenosti, ale v širším společenském měřítku se dostávají do konfliktu se sociální okolím, které tuto spolupráci vnímá jednoznačně jako nevhodnou. Pro rozlišení dvou základních druhů spolupráce použil Jaro Křivohlavý<sup>19</sup> následující termíny: asociální kooperaci a prosociální kooperaci. Pojem „kooperace“ je zde použit jako ekvivalent ke spolupráci. Jak už samotné termíny napoví, výše zmíněné chování zločinců patří mezi

---

<sup>19</sup> Křivohlavý, J. *Konflikty mezi lidmi*. str.42.

asociální spolupráci. Jejich kooperace je omezena na jejich osobní zisk a zároveň se pomocí této spolupráce dostávají do nové konfliktní situace s definovaným sociálním okolím. Naproti tomu prosociální kooperace otevírá možnosti rozvoje kooperace i mimo konkrétní skupinu. Právě tento druh spolupráce má možnost stát se eticky hodnotným. Dalším průvodním znakem prosociální kooperativy je perspektiva dlouhodobé naděje, o které se v návaznosti na dělení dále Křivohlavý zmiňuje. Ta se objevuje na pozadí obou forem spolupráce. V případě asociální kooperace však většinou v krátkodobé perspektivě.

### **2.5.3 Volba strategie podle modelu konfliktu**

Z předchozích podkapitol o soupeření a spolupráci vyplynul jeden důležitý fakt. A to, že některé situace samy o sobě dávají podněty k některému ze způsobů řešení. Spolupráce nebo soupeření je pak logickým důsledkem chování, protože jsou v dané situaci jednoznačně nejvýhodnější. Mezi těmito póly je však široká škála možností, kdy je do jisté míry výhodná spolupráce i soupeření, přičemž poměr mezi možnostmi zisku a ztráty se může různě lišit. Tyto situace jsou přesně ty, o které se budeme dále více zajímat, protože jejich řešení je ve skutečnosti předmětem mnoha publikací pojednávajících o zvládnání a řešení konfliktů mezi lidmi. Jsou to situace, ve kterých je naděje, že zúčastnění se místo soupeření rozhodnou pro prosociální kooperaci.

### **2.5.4 Rozeznávání podstaty problémů<sup>20</sup>**

Zásadním předpokladem k dobrému zvládnání konfliktních situací je schopnost rozeznat podstatu problému. K tomu je zapotřebí podívat se na celou situaci s nadhledem. Zvážit stanoviska obou stran. Zjistit, o co skutečně jde druhé straně, a uvědomit si, o co jde mně. Posoudit, čím se zúčastněné strany liší a v jakém vztahu se nacházejí. Jinak může velice snadno dojít k mylné interpretaci chování a zúčastnění pak vůbec nemusí tušit, v čem spočívalo jádro konfliktu. To pak většinou znemožní snahy o kooperativní řešení, pokud je v naší situaci žádoucí. Takovou typickou situací je například konflikt mezi dospívajícím dítětem a rodiči, kteří vyžadují po svých dětech dochvilné návraty domů a informace o tom, kde trávily volný čas, což mohou jejich děti interpretovat jako úmyslné omezování a výraz

---

<sup>20</sup> Komárková, R; Slaměník, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III.* str. 82.



nepřátelství a nechápavosti. Místo toho nejsou rodičovské požadavky nic jiného, než výrazy starostlivosti a přání, aby se jejich děti nedostaly do nežádoucích situací, popř. se vyhnuly možným problémům. Na tomto v praxi velice častém případě vidíme, jak snadno se mohou třeba rodiče dostat do úzkých, a to navzdory svým dobrým úmyslům. Proto k správnému posouzení situace je zapotřebí udržovat otevřenou komunikaci a ochotu k naslouchání.

### 2.5.5 Role emocí

Dalším důležitým předpokladem pro zvládnutí konfliktu je zvládnání emočních stavů s konfliktem spojených. O roli emocí jsme se již zmiňovali u konfliktů postojů, kde jsou emoce s řešením konfliktu automaticky propojeny. Emoce však hrají významnou roli v řešení všech vyhrocených konfliktů, pouze míra se může lišit. V některých případech jsou pocity napětí, strachu, ponížení, bezmocnosti, vzteku a nenávisti tak silné, že překryjí racionální složku a tím věcné jádro konfliktu. Zároveň ovlivní i naši percepce, takže se zcela nevědomě zaměříme na ty prvky, které očekáváme a které nám potvrdí oprávněnost našeho rozhořčení. Vidíme a slyšíme ani ne tak to, co je skutečně vyřčeno, ale to, co chceme slyšet. V návaznosti na to pak emoční složka podporuje iracionální jednání.

Pokud se stane, že emoční reakce na obou stranách překryjí věcné jádro a zkreslí naše vnímání situace, je většinou zapotřebí třetí neutrální strany, která je schopná situaci pochopit, správně interpretovat, popřípadě pomoci zúčastněným konflikt vyřešit. Pokud se situace ještě nedostala do silného vlivu emocí je nutné v rámci otevřené komunikace ventilovat prožívané emoce, aby se uvolnila atmosféra a emoce dál neblokovaly proces vyjednávání a hledání pokud možno pro obě strany přijatelného řešení.

### 2.5.6 Některá specifika konfliktů

Na závěr této obecné části bychom měli zdůraznit a interpretovat ještě některá další specifika mezilidských konfliktů, kterým ještě nebyla věnována pozornost, přesto by však neměly zůstat opomenuty.<sup>21</sup>

- Čím jsou vztahy mezi konfliktními stranami těsnější a dlouhodobější, tím se konflikt stává intenzivnější.

---

<sup>21</sup> Komárková, R; Slaměnik, I; Výrost, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III.* str. 80-81.

- Konflikt má tendenci „udržovat směr“ - počáteční negativní směřování konfliktu, nechť konflikt zvládnout či vyřešit, spíše vyvolává jeho další negativní průběh.
- Konflikty se v dobrých skupinách vyskytují.
- Síla, stabilita a soudržnost skupiny není určena nepřítomností otevřených konfliktů.
- Konflikt s jinou skupinou má tendenci udržovat vnitřní soudržnost v té skupině, ale spouští menší toleranci k chování členů ve skupině podle jejích pravidel, norem apod.
- Konflikty hodnot jsou hůře řešitelné než konflikty vztahující se ke specifickým problémům nebo přáním či názorům.
- Nejsložitější pro zvládnání jsou konflikty ohrožující sebeúctu.
- Konflikt řešený silou, případně represí, bez ohledu na motivační síly v něm působící, vyústí do změněných forem konfliktu, nebo se obnoví, když síla přestává působit.
- Soupeřivě vedený konflikt spíše spouští percepční procesy např. zkreslené vnímání, haló efekt, selektivnost vnímání, které mohou konflikt zveličovat, prohlubovat či eskalovat.

### 3 Specifické konflikty - učitel versus žáci

Zastavme se nejprve u soudobého hodnocení náročnosti povolání učitele. Učitel je v rámci své profese vystavován stresovým situacím, pramenících z „nadbytku interpersonálních podnětů“<sup>22</sup>, nároků na zodpovědnost, neustálého sledování a hodnocení ze strany žáků, kolegů a inspekčních pracovníků. Jeho osoba tak podléhá neustálému hodnocení, které může být i velice nešetrné. Zmíněné podmínky a mnohé další faktory zařadily profesi učitele mezi rizikovou skupinu, které hrozí narušení neuropsychické rovnováhy a vznik tzv. „manažerské neurózy“<sup>23</sup>. Negativní hodnocení povolání učitelů a celková neutěšenost některých problematických vzdělávacích témat vede některé zastánce alternativních pedagogických hnutí k odhalování hlubších kořenů.

Tyto kořeny lze hledat v historickém vývoji instituce školství, jak ji znají naše generace i generace našich rodičů. Již zde vidíme základ pro vytvoření půdy plodné pro konflikty mezi učiteli a žáky. Dnešní učitelé stěžující si na neposlušné a nemotivované žáky

---

<sup>22</sup>Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum ve spolupráci s vydavatelstvím a nakladatelstvím H+H, 1993. str.327.

<sup>23</sup> Tamtéž, str.327.

a na nevděčnost tohoto povolání, si možná mnohdy ani neuvědomují, že tato situace vypovídá o všeobecné krizi instituce školství. Italský pedagog radící se k stoupencům alternativního pedagogického hnutí, Francesco Tonucci<sup>24</sup>, spatřuje původ této krize v nesprávném přechodu institucionální formy výuky v době zavádění povinné školní docházky. Před jejím zavedením byla velmi dlouhou dobu škola určena především pro elitní skupiny. Funkcí této školy bylo především doplňování kulturního působení, jež bylo nutné k veřejnému životu. Základ této kulturní formace včetně motivace a celkového postoje ke vzdělání však žáci dostávali již ve své rodině. Škola se proto věnovala nadstavbovým prvkům, jako je řečnictví, antická historie, zeměpis vzdálených zemí či mrtvé jazyky. S rozvojem západních demokracií a industrializací přišel i požadavek na masové vzdělávání. Postupně došlo ke skutečnému otevření školního vzdělání široké veřejnosti. Francesco Tonucci však tvrdí, že v podstatě nedošlo k principiální změně školní instituce. Škola zůstala tím, čím byla, tj. doplňkem ke vzdělání a výchově, které se dostává dětem doma. Zkušeným pedagogům netřeba připomínat, že velmi malá část z jejich žáků má dnes doma natolik podnětné prostředí, aby jim tato forma vzdělávání vyhovovala.

Učitelé se proto nutně musejí potýkat s řadou výchovných problémů a nemotivovaností svých žáků, protože pro ně nemají školní cíle význam, v povinnosti docházet do školy nevidí smysl. Jejich přítomnost na hodinách se často nepřekrývá s jejich potřebami a vědomím užitečnosti. Tím se samozřejmě dostáváme do situace otevřené ke vzniku různých konfliktů, o kterých skutečně velice často slyšíme z úst učitelů. Nemá však smysl nad žáky lámat hůl, neboť oni za svůj rodinný základ ani za to, že mají povinnost chodit do školy nemohou. Naopak školské instituci nezbyvá nakonec nic jiného, než změnit sama sebe tak, aby odpovídala skutečným potřebám žáků i společnosti. Tím se ale dostáváme k jiným tématům, než jsou školní konflikty.

---

<sup>24</sup> Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit? Z italského originálu "Insegnare o imparare?"* vydaného v Istituto di Psicologia C.N.R. Řím 1990. str. 3-4.

### 3.1 Konflikty vyplývající ze sociálních a kulturních podmínek

Školní prostředí a speciálně povolání učitele, jak už bylo řečeno, je nabitě potenciálem ke vzniku interpersonálních i intrapersonálních konfliktů. Ten může vycházet i ze sociálních a kulturních odlišností dvou skupin, které se ve vyučování setkávají - skupina žáků, vytvářejících svou vlastní specifickou kulturu, a skupina učitelů zastupující instituci školy a společnost obecně<sup>25</sup>. Postupné vytváření vědomí vlastní žákovské kultury spolu přináší jakousi nevyhnutelnost konfliktů, kterými si utvořená kultura žáků chrání svou vlastní identitu. Vztahový princip mezi kulturou žáků a učitelů je podobný jako vztahový princip mezi "lupiči a policajty". Konflikt vycházející z pocitu příslušnosti k určité kultuře, která si vytváří svou identitu vydělením od jiné, je nevyhnutelný. Jelikož princip kulturního konfliktu je závislý na skupině a její dynamice, jsou tyto konflikty často spojené s reakcemi celé třídy především díky sounáležitosti a to i v případě, že jde o konkrétní konflikt s jediným žákem.

Kulturní konflikty mezi učiteli a žáky tvoří jednu z mnoha složek jejich vzájemného vztahu, přesto i tak je dobré vytvoření specifické kultury žáků respektovat, než-li proti ní bojovat. Konkrétně se dá tento konflikt využít i k integraci a vytvoření rovnováhy ve školním prostředí, pomocí již zmiňovaného „kontrolovaného konfliktu“<sup>26</sup>. V praxi jsou takové kontrolované konflikty praktikovány prostřednictvím školních slavností, jejichž součástí jsou i parodie učitelů. Pokud se takové akce podaří a nikdo z učitelů proti vystoupení otevřeně nevystoupí, často se nakonec všichni dobře pobaví a vzájemné vztahy se uvolní.

---

<sup>25</sup> Bittnerová, D. Střet zájmů - kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství Pedagogické fakulty UK, 1. svazek edice Školní etnografie, 1995.

<sup>26</sup> viz teorie Maxe Gluckmana pojednaná v kapitole "Pohled sociální a kulturní antropologie na interpersonální konflikt".

### 3.1.1 Druhy nejčastějších konfliktů

V soudobé pedagogické literatuře<sup>27</sup> jsou nejčastější druhy konfliktů mezi učiteli a žáky považovány konflikty týkající se oblasti hodnot a potřeb. V případě konfliktů hodnot jde o nesoulad představ, názorů a žebříčků, které se projeví v chování žáka či žáků, které je nepřijatelné s ohledem na představy, názory a žebříček hodnot učitele. Často se jedná o oblast slušného chování. Tyto konflikty se dají často řešit zvýšením tolerance nebo drobnými ústupky a úmluvami. Vedle toho, že obě strany mohou být tímto konfliktem pohoršeny nebo otráveny, nemusí ještě nutně dojít k frustraci osobních potřeb.

V případě konfliktu potřeb dochází k znemožňování jejich uspokojení na jedné či na obou stranách. Tento případ konfliktů bývá problematičtější, protože zákonitě dochází k frustraci, která vyvolává tendenci se bránit či útočit. Konflikt potřeb je proto psychicky náročnější a obtížněji řešitelný.

Dříve než dojde ke skutečným otevřeným konfliktům, většinou ze strany žáků dochází k provokování, které učitel může pojmout jako výzvu k souboji a začít uplatňovat své mocenské prostředky nebo se pokusí výzvu zpracovat, přijít na jádro problému a zkusit žáky či jednotlivého žáka přimět ke spolupráci.

### 3.1.2 Konkrétní projevy konfliktního chování žáků

Na zcela konkrétní rovině se s provokací ke konfliktu toho či onoho druhu setkáme v těchto variantách:<sup>28</sup>

- **Vyrušování při hodině.**
- **Odmítání pracovat.**

V obou těchto případech může jít o snahu jednotlivce případně skupiny o vyvolání konfliktu. Konečným cílem takové snahy zpravidla bývá:<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Auger, M; Baucherlet, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. str. 94-95.

<sup>28</sup> Tamtéž., str. 11-14.

- vynucení si pozornosti učitele a ostatních žáků;
- určování dění ve třídě;
- trestání učitele za reálné či domnělé křivdy;
- dokázat učiteli jeho nemohoucnost.

Všechny tyto formy chování mohou, ale také nemusí, vést k mocenskému konfliktu s učitelem. Zda se učitel nechá do konfliktu vtáhnout a začne řešit situaci soupeřivě, nebo zvolí jinou variantu řešení, to záleží pouze na něm. V důsledku totiž jde o to, kdo bude mít nad děním ve třídě skutečně moc, což znamená, komu bude věnována pozornost, čím cíle budou dosaženy. Dodejme, že se k vědomé volbě rozpoznání a spolupráce dochází obtížně. Provokace v těch podobách, které jsou uvedeny výše, zákonitě vyvolávají emoční reakce, které mají tendenci na provokaci odpovědět soubojem. Mimo jiné však tyto emoční reakce mohou pomoci rozeznat cíl takové provokace. Dochází zpravidla k těmto reakcím:<sup>30</sup>

- **Rozčilení**, když si někdo vynucuje jeho pozornost.
- **Vztek**, když někdo určuje dění v rozporu s jeho zájmy.
- **Zoufání a rezignace**, když někdo odolává jeho snahám o změnu situace.
- **Zloba, popř. obava**, když je někým urážen nebo napadán verbálně či fyzicky.

## 3.2 Hlubší souvislosti vzniku konfliktu

Když jsme se v předchozích kapitolách zabývali různými styly a přístupy v řešení konfliktních situací, krátce jsme se věnovali i nutnosti rozeznat tzv. "jádro konfliktu"<sup>31</sup>. V samotném jádru se většinou setkáváme s osobními potřebami jednotlivých stran a jejich frustrací. Porozumění či prohlédnutí těchto potřeb je často prvním předpokladem pro zdárné vyřešení konfliktu. Podrobněji se nyní podíváme na nejčastější potřeby zúčastněných stran.

---

<sup>29</sup> Ondráček, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. str.25.

<sup>30</sup> Tamtéž, str.27.

<sup>31</sup> viz kapitola „Rozeznávání podstaty problémů“

### 3.2.1 Potřeby učitele

Potřeby učitele bez ohledu na profesní specifika vycházejí ze základních lidských potřeb, počínaje fyziologickými potřebami, potřebou bezpečí a jistoty, sounáležitosti, uznání, sebeúcty a konče potřebou seberealizace. Vedle toho je však zapotřebí zmínit i některé specifické potřeby učitelů<sup>32</sup>, které jsou velice často nevědomé. Jedná se především o potřebu **uplatňovat moc**, dále pak o silnou touhu po uznání "**aby ho žáci měli rádi**" a konečně potřeba někoho **vychovávat a "mateřsky oživovat"**, která může vést až k extrémní obětavosti. Těmto nevědomým potřebám se nevyhne prakticky žádný učitel. Protože zároveň tyto potřeby vedou k jisté ambivalenci s úkoly a požadavky povolání či jinými osobními potřebami, je vhodné, aby byly osobou učitele vědomě zpracovány. Učitel se tak vyhne mnoha vnitřních napětí vyplývajících z intrapersonálních konfliktů, které mohou časem vyústit v otevřené interpersonální konflikty. Dále s tématem potřeb učitele souvisí i téma motivace k volbě tohoto povolání, která je do značné míry ukazatelem na skryté potřeby učitele. Motivem může být pocit, že s dětmi se lépe spolupracuje, protože učitel má odbornou a zkušenostní převahu, kterou by v jiném pracovním kolektivu neměl, dalším motivem může být kratší pracovní doba, prázdniny atd. U motivů stejně tak jako u potřeb platí, že mohou být vědomé i nevědomé.

### 3.2.2 potřeby žáka

Stejně tak jako u osoby učitele má každý jednotlivý žák své přirozené potřeby, které mají ve školním prostředí své specifické možnosti uspokojení. Uvedeme si nyní na hierarchii potřeb podle Maslowa jejich konkrétní podoby.

**Fyziologické potřeby** - obnáší potřebu odpočinku, pohybu, stravy, prostoru atd., které jsou často ve školním prostředí omezeny jasně daným rytmem a časem, kdy mohou žáci tyto potřeby uspokojovat. Bohužel často bez ohledu na to, zda tyto podmínky vyhovují skutečným potřebám - určený čas přestávek, zákazy běhání po chodbách a ve třídách, zákazy jíst a pít v hodinách a další.

---

<sup>32</sup> Auger, M; Baucherlet, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*.str. 39.

**Potřeby bezpečí a jistoty** - tyto potřeby mohou narušovat nepřátelské vztahy mezi spolužáky nebo dokonce učiteli. Objevují se například ve formě nečekaných zkoušení či písemek, ve třídě chybí osoba, která by se dítěte zastala a podobně.

**Potřeba sounáležitosti** - tato potřeba souvisí s vyvátřením uspokojivých sociálních vazeb, vzájemné pomoci a porozumění. U starších školních dětí je prioritou uspokojení této potřeby přesunuta mezi vrstevníky, čímž se mohou žáci dostávat do rozporu s požadavky učitele, pro kterého není většinou spolupráce žáků žádoucí, protože je spojena s vyšší hladinou hluku a nepozornosti.

**Potřeba uznání** - tato potřeba je celkově ve školním prostředí problematičtěji naplňována. Jedním z důvodů je zaměření učitelů na vyhledávání a hodnocení chyb a neznalostí žáků. Konkrétní výkony a nabyté schopnosti žáka jsou považovány za samozřejmé. Pocit uznání se tak dostává poměrně malé části žáků. V drtivé většině případů jsou tak žáci spíše konfrontováni s nedostatky.

**Potřeba sebeúcty** - obraz, který si žáci utváří sami o sobě, a vztah k tomuto obrazu úzce souvisí s uznáním a ohodnocením, kterému se žákovi dostává primárně od nejbližších osob. Školní prostředí však v této rovině hraje také velice důležitou roli. Pokud učitel dokáže hodnotit a vést třídu i jednotlivce s úctou ke každému z nich, nebrání uspokojení této potřeby a možnosti jejího dalšího rozvoje, protože žáci se s tímto obrazem o sobě identifikují. Zároveň mají v této potřebě velkou roli vzájemné vztahy se spolužáky, kteří poskytují jedinci často velice jasnou informaci o tom, jak si ho mezi sebou váží či neváží. Pokud není žák pozitivně viděn učitelem a ani třída mu neposkytuje úctyhodný obraz sám o sobě, je tato potřeba těžce frustrována.

**Potřeba seberealizace** - poslední a nejvyšší potřebou podle Maslowy hierarchie je zapojit svojí osobnost do nějaké aktivity, která nás bude bavit a která zároveň buderovzvíjet naše vrozené dispozice. Tato potřeba je spojena s předpokladem svobodného vyjádření, svobodné volby. S tou je ve školním prostředí trochu obtíž. Školní instituce, tak jak ve většině případů v naší zemi dnes funguje, je postavena na pravidlech a požadavcích, které jsou kontrolovány a v případě neplnění trestány. V průběhu hodiny, kde probíhá frontální vyučování jsou projevy svobodné vůle hodnoceny jako nekázeň či vyrušování. Ideálem pro



frontální výuku je klidný a pozorný žák, který dělá v naprosté tichosti přesně to, co mu bylo zadáno. Tento požadavek je s ohledem na množství času, jaký žáci ve škole tráví, nerealistický a jde proti přirozeným potřebám, nejen proti potřebě seberealizace.

### 3.2.3 potřeby skupiny - skupinová dynamika

Pokud mluvíme o potřebách ve školním prostředí, nemůžeme se omezit pouze na potřeby učitelů a žáků jako jednotlivců. Musíme brát v potaz ještě „třetí sociální jednotku“, kterou je třídní kolektiv s jeho specifickými potřebami. V této souvislosti je potřebné, aby se učitelé zabývali skupinovou dynamikou třídy a sledovali vývoj třídy jako skupiny. Podle předlohy autorů Marie-Therese Auger a Christiane Boucharlet<sup>33</sup> se v souvislosti s konflikty ve školním prostředí zaměříme na čtyři potřeby třídy jako skupiny.

1. **Potřeba bezpečí.** V souvislosti se vztahem k učiteli jde o pocit jistoty ve spravedlnost a dodržování stanovených pravidel. Důvěra ve spravedlivé jednání a jasná pravidla vytvářejí prostor, ve kterém se může žák cítit bezpečně. Proti tomuto pocitu bezpečí jdou projevy libovůle, kdy učitel uplatňuje svou moc bez ohledu na potřeby žáků a nespravedlivé jednání či rozhodování.

2. **Potřeba soudržnosti.** Soudržnost třídy se projevuje spoluprací uvnitř skupiny, duchem solidarity se členy, kteří se dostávají do nebezpečných situací a sdílením stejných hodnot a norem. Soudržnost se tak podílí na pocitu bezpečí, který se soudržností vytváří, protože v opačném případě dochází k četným konfliktům uvnitř skupiny, které zpětně ovlivňují výuku a vztah k učiteli. Podporování skupinové soudržnosti ze strany učitele je proto výhodnou investicí, kterou třída jistě ocení.

3. **Potřeba uznání.** Mezi učiteli často probíhají diskuse o tom, jak vnímají jednotlivé třídy. Vždy se mezi tímto hodnocením objeví třída, do které učitelé „nechodí rádi“. Jejich mínění o kvalitě kolektivu, atmosféře ve třídě a výkonech jejich členů se promítají do jejich

---

<sup>33</sup> Auger, M; Baucherlet, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* str.32-33.

chování vůči této třídě. Tím bohužel třídu ochuzuje o potřebné uznání a bere skupině motivaci ke spolupráci.

**4. Potřeba vyjádřit se a komunikovat.** Tato potřeba zaujímá na žebříčku potřeb školní třídy přední místo. Přesto právě ona je školním prostředím nejvíce omezena. Protože je tato potřeba tak silná a důležitá, žáci si její nedostatek snaží kompenzovat. V případě komunikace využívají tolerantnějších učitelů nebo méně důležitých předmětů. U potřeby vyjádřit svůj názor je situace horší, protože ten potřebuje učitele - partnera, který o vyjádření názoru třídy stojí. Nemožnost vyjádření a komunikace vede zákonitě k frustraci, která způsobuje problémy na úrovni skupinové dynamiky a vyvolávání konfliktů s učiteli.

### **3.2.4 Frustrace zúčastněných stran a její důsledky**

#### **3.2.4.1 Frustrace třídy**

Pokud dlouhodobě dochází k frustraci skupinových potřeb, začnou se žáci uchýlovat k takovým mechanismům, které jim pomohou frustraci zmírnit, nebo se jí vyhnout. Mezi tyto mechanismy patří: násilné chování ve skupině a tzv. školní anorexie.<sup>34</sup>

#### **Násilné chování ve skupině**

Ve své jednoduché formě se projevuje nepřátelstvím třídy vůči učiteli, které se projeví v provokacích či nerespektování učitele. K tomuto jednání jsou nuceni tlakem skupinových norem i žáci, kteří sami za sebe nemají s učitelem problém. V případě, že se tomuto tlaku někdo ze třídy odmítne podřídit, riskuje tím, že se agresivita skupiny obrátí proti němu. Nepřátelský postoj třídy se může projevovat nepřímo prostřednictvím individuálního chování některých žáků.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Auger, M; Baucherlet, CH.. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením* str. 34-35.

<sup>35</sup> Tamtéž, str. 34.

- **Obětní beránek** - zástupné ventilování agresivity vůči jiné osobě. Většinou někomu ze žáků třídy (viz předchozí příklad o nepodřízení se skupinovému tlaku), ale může jít i o jiného učitele.
- **Klaun** - s touto rolí se můžeme setkat v případě individuální potřeby žáka přitáhnout na sebe pozornost, ale může jít také o nepřímé vyjádření nepřátelství. Role baviče může zesměšňovat osobu učitele a zároveň strhávat pozornost třídy, čímž kazí učitelovu snahu o klid a spolupráci.
- **Rebel** - taktika rebela je trochu odlišná od předchozí taktiky. Rebel si získává uznání třídy tím, že si dovoluje k učiteli to, co by si zbytek třídy nedovolil, ačkoliv cítí, že toto chování je správné a že si to daný učitel zaslouží.

Společným jevem pro všechny zmíněné mechanismy je hlubší kořen problému. Jev totiž sám od sebe nezmizí s odchodem konkrétní osoby, obětního beránka, klauna či rebela, ale znovu se opakuje u jiné osoby ve třídě.

### Tzv. "školní anorexie"

Další mechanismus, který byl označen G.Wielem<sup>36</sup> jako školní anorexie, se projevuje hromadným odmítnutím školy. Jakákoliv aktivita ve prospěch vzdělání či spolupráce s učitelem je označena za „divnou“. Třída se v tomto postoji spojuje proti veškerým snahám učitele. Ten se může setkat jak s odmítáním spolupráce, agresivitou, tak i snahou zesměšňování jeho osoby.

### 3.2.4.2 Frustrace učitele

V případě dlouhodobé frustrace učitelových vědomých i nevědomých potřeb dochází k pocitům bezmoci a úzkosti. Proti těmto pocitům se naprosto přirozeně lidská psychika začíná bránit. Nejprve se učitel snaží na vědomé rovině vyřešit situaci tím, že vyzkouší všechny dostupné techniky a rady ke zvládnutí situace a zmírnění úzkosti. Pokud v této fázi neuspěje, frustrace a pocity bezmocnosti se ještě umocní a lidská psychika šáhne po jiných většinou nevědomých mechanismech, aby situaci zvládla. Bohužel tyto mechanismy mohou

---

<sup>36</sup> Auger, M; Baucherlet, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením* str. 35.

nastartovat jiné osobní problémy v psychice učitele, protože jádro problému tím většinou není vyřešeno.

Jedná se o tyto mechanismy:<sup>37</sup>

- **Popření problému** - při prvotním kontaktu s učitelem nejsou patrné žádné problémy. Na přímou otázku většinou odpoví: „S žáky nemám žádný závažný problém.“ Při bližším kontaktu, kdy se učitel může dovolit osvobodit z vlivu obranných mechanismů většinou problémy vyvstanou na povrch.

- **Identifikace s jinou osobou** - proběhne ve chvíli, kdy učitel přijme za své rady jiných osob. Začne se podle nich chovat, aby vyřešil či předešel problémům. Jeho chování však není zcela autentické, což žáci velice rychle vycítí. Konkrétně může jít o radu typu: „Musíš na ně být ze začátku hodně přísný a až si zvyknou můžeš jim trochu povolit.“

- **Přenášení zodpovědnosti na žáky** - tím, že učitel svůj neúspěch svede na „dnešní mládež“ pomáhá sám sobě zachovávat přijatelný obraz o své osobě. Tito učitelé často mluví o neustále se zhoršujícím chování a nevychovanosti žáků.

- **Útěk** - poslední možnou variantou nevědomého řešení dlouhotrvající frustrace je snaha co nejvíce se od výuky, žáků a s tím spojených problémů odpoutat. Věnovat se jiným záležitostem. Časem se objeví přání změnit zaměstnání.

V důsledku opakovaného stresu z frustrace může celý problém vyústit až k tzv. Burn-out syndromu čili syndrom vyhoření.

---

<sup>37</sup>. Auger, M; Baucherlet, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením* str. 42.

## 4 Křesťanský pohled na řešení mezilidských konfliktů

Prostřednictvím populárně odborných deníků či časopisů se křesťanské veřejnosti čas od času předkládají stručná doporučení a poučení o tom, jak mají praktikovat svou křesťanskou víru v každodenní praxi. Můžete se tak na otázku: <sup>38</sup>„Co to znamená žít duchovně a jak takového duchovního člověka poznáme?“ dočíst, že: „Duchovní člověk nebývá na první pohled nápadný výstředním zevnějškem či vystupováním. Naopak spíše upoutá skromností, bezkonfliktností, živým zájmem o lidi a svět kolem sebe a často i kultivovaným smyslem pro humor.“ Tyto a další podobné texty se mimo jiné snaží v křesťanském povědomí udržet myšlenku či představu, že ve zbožném životě je možné vyhýbat se konfliktům a že je takové chování dobré a správné. Pod tlakem takových představ jsou pak křesťané vnitřně nuceni pod rouškou zbožnosti a pokory přecházet vše, co by v nich mohlo vyvolat reakce často spojené s prožíváním konfliktů, např. vztek, zlost, nespokojenost nebo chuť s něčím praštit či někomu vynadat. Navzdory snaze se konfliktům vyhýbat, v nás životní situace stejně tyto emoční reakce vyvolávají. Potlačování a zbožné úsilí vyhnout se sporu však vedou k vnitřním rozporům, které mohou vyústit do různých psychických problémů a neuspokojivých mezilidských vztahů. A možná právě proto není divu, že v tom samém článku se dále dočítáme o zdánlivě bezdůvodném rozpadu křesťanské rodiny a odpadnutí od víry u muže, který se na první pohled zdál být velmi zbožným. Jednoho dne ale z ničeho nic opustil rodinu, začal žít s jinou ženou a přestal chodit do kostela. Autorka článku se zde ptá, jak se to mohlo stát. Na základě několika málo zmiňovaných informací je usuzováno, že zde možná chyběla hluboká modlitba, jakožto zdroj osobní integrity.

Nemyslím si, že osobní modlitba není důležitou součástí života duchovních lidí. Rozhodně hraje významnou roli i v prožívání a řešení osobních konfliktů jak interpersonálních, tak intrapersonálních. Přesto mám dojem, že je zde stále opomíjena lidská, vztahová rovina celého problému, na jehož úrovni se nakonec celý problém otevřel. Je tedy otázka, zda tento ideál o „nekonfliktnosti a mírnosti“ je skutečně oprávněný. Zda je vůbec křesťanstvím a písmem Starého a Nového zákona doporučovaný a podložený.

---

<sup>38</sup> Beščová, K. Neomezujme lásku k Bohu na „povinné minimum“. *Katolický týdeník*, 2006, ročník XVII., č.9, s.4.

## 4.1 Pohled biblické teologie

Základní poselství nového zákona v oblasti mezilidských vztahů vychází z přikázání Starého zákona. Konkrétně jde o text Třetí knihy Mojžíšovi Lv 19,17-18. „Nebudeš ve svém srdci chovat nenávisť ke svému bratru, ale budeš trestat svého bližního podle práva, a neponeseš následky jeho hříchu. Nebudeš se mstít synům svého lidu a nezanevřeš na ně, ale budeš milovat svého bližního, jako sebe samého.“ O tento text Starého zákona se opírá Ježíšova reakce, když v synoptických evangeliích odpovídá na otázku po největším přikázání. V evangeliích je přirozeně toto přikázání postaveno až na druhé místo důležitosti. V oblasti mezilidských vztahů se však staví na první místo. To nové, co Ježíšova výpověď vnáší do tohoto starozákonního přikázání, nejlépe vystihuje text Lukášova evangelia Lk 10,25-37, kde Ježíš na příběhu o milosrdném Samařanu rozvádí pojetí tohoto přikázání za hranice národní, kulturní či rodinné. V Ježíšově pojetí se zákon lásky k bližnímu vztahuje na všechny lidi, nikoliv pouze na příslušníky jednoho národa.

### 4.1.1 Evangelia a jejich postoj k řešení konfliktů

V oblasti mezilidských konfliktů křesťanství toto přikázání nepozbývá na své důležitosti. A aby snad někdo tento požadavek nechtěl zpochybňovat, výslovně se k němu vyjadřují texty Matoušova a Lukášova evangelia<sup>39</sup>. Přesto však tyto texty netvrdí, že v případě vzniku mezilidských konfliktů mají křesťané vždy ustoupit, aby zachovali harmonický vztah za každou cenu. Netvrdí, že máme nechat druhé, aby dostali to, co chtějí, bez ohledu na to, co tím sami ztratíme nebo co oni s tím udělají. Abychom však lépe poznali, co tyto texty chtějí skutečně říci a co naopak určitě říci nechtějí, podíváme se na otázku konfliktů i ve světle jiných biblických textů. Předně se zastavíme u četných Ježíšových sporů a konfliktů.

Budeme-li si pročitat texty evangelií a sledovat v nich Ježíšovo jednání, brzy zjistíme, že Ježíš se otevřených konfliktů nebál a ani se nesnažil o jejich „uhlazování“. Naopak

---

<sup>39</sup> Mt 5,43-48: „Slyšeli jste, že bylo řečeno: 'Milovati budeš bližního a nenávidět nepřitele svého.' Já však vám pravím: Milujte své nepřátele a modlete se za ty, kdo vás pronásledují, abyste byli syny nebeského Otce, protože on dává svému slunci svítit na zlé i dobré a déšť posílá na spravedlivé i nespravedlivé. Budete-li milovat ty, kdo milují vás, jaká vás čeká odměna? Což i celníci nečiní totéž? A jestliže zdravíte jenom své bratry, co činíte zvláštního? Což i pohané nečiní totéž? Buďte tedy dokonalí, jako je dokonalý váš nebeský otec.“

Lk 6,27-29: „Ale vám, kteří mě slyšíte pravím: Milujte své nepřátele. Dobře číňte těm, kteří vás nenávidí. Žehnejte těm, kteří vás proklínají, modlete se za ty, kteří vám ubližují. Tomu, kdo tě uhodí do tváře, nastav i druhou, a bude-li ti brát plášť, nech mu i košili!“

v zásadních věcech byla jeho slova i činy tak nekompromisní, že konflikt s židovskou obcí nakonec vyústil v jeho popravení. Sami jeho protivníci vyjadřují svým oslovením jeho patrně všeobecně známý postoj k sporům:<sup>40</sup> „Mistře, víme, že jsi pravdivý a že se na nikoho neohlížíš, ty přece nebereš ohled na postavení člověka, nýbrž učíš cestě Boží podle pravdy.“ Tento ohled v některých případech Ježíš nebral ani na okruh svých učedníků, když je káral a zároveň je také upozorňoval na spory a rozkoly, které je pro jeho jméno a učení čekají.<sup>41</sup>

Ve světle těchto zdánlivě protichůdných úvah se začíná objevovat samotné jádro poselství o křesťanském přístupu k řešení mezilidských konfliktů. Spory a konflikty se prostřednictvím lásky k bližnímu stávají přirozenou součástí života na tomto světě. Příkázání lásky nás nakonec samo vybízí k otevřenému boji, proti vnitřním i vnějším konfliktům mezi láskou a nenávistí, dobrem a zlem, pravdou a lží. Pokud jde v konfliktu o tyto hodnoty, pravá láska nemůže ustoupit ani vytvářet kompromisy, protože by zahubila sama sebe. V těchto konfliktech však nesmí jít o touhu po pomstě, zlobu a nenávist, které jsou v běžném životě s konflikty tak těsně spojené, že si skoro neumíme představit, že by to mohlo být jinak. Ale právě proto se máme modlit a vyprošovat požeňání pro své nepřátele a ty, kteří nás nenávidí, abychom tomuto pokušení nepodlehli.

## 4.1.2 Konflikty v životě prvotní církve

O tom, jak obtížné je uskutečňovat poselství křesťanské lásky i mezi samotnými křesťany nám barvitě vyprávějí Pavlovy listy a Skutky apoštolů. Především ve Skutcích je patrná snaha interpretovat události ve světle harmonických křesťanských vztahů, tak jak si i mi mnohdy představujeme, že by to mělo být. Přesto se s postupem čtení stále více ukazuje, že tato představa je neudržitelnou. Ke slovu se tak opět dostává myšlenka o nezbytnosti mezilidských konfliktů. Podívejme se nyní na konkrétní texty, kterých se tyto úvahy týkají.

Skutky apoštolů nás v prvních kapitolách informují o způsobu života prvotní církve následujícím způsobem Sk 4,32: „Všichni kdo uvěřili, byli jedné mysli a jednoho srdce a nikdo neříkal o ničem, co měl, že je to jeho vlastní, nýbrž měli všechno společné.“ Sk 2,46 „Každý den pobývali svorně v chrámu, po domech lámali chléb a dělili se o jídlo s radostí a s upřímným srdcem.“ Mohlo by se zdát, že v tomto mírumilovném společenství,

---

<sup>40</sup> Marek 12,14.

kde nikdo nelpí na sobě a na svém majetku ani ke konfliktům docházet nemůže. Ideál společného soužití prvotní církve v nás může vzbuzovat představy o dosažitelnosti naprostého souladu, kde nemá konflikt své místo. Ani prvotní církve však ve skutečnosti v takovém souladu, jaký nám popisuje autor Skutků v prvních kapitolách, nežila a s mezilidskými konflikty se nepřestala potýkat. První náznak se objevuje už v šesté kapitole Skutků Sk 6,1: „V té době, kdy učedníků stále přibývalo, začali si ti z nich, kteří vyrostli mezi Řeky, stěžovat na bratry z židovského prostředí, že se jejich vdovám nedává každodenně spravedlivý díl.“ Tento konflikt byl ke spokojenosti všech stran zdárně vyřešen volbou sedmi jáhnů, kteří dostali na starost přerozdělování denních dílů. Ještě v tuto chvíli by se mohlo zdát, že konflikty sice nadále vznikaly, ale v rámci křesťanské lásky byly vždy mírumilovně vyřešeny. I z této představy nás nakonec vyvádějí následující texty, které začínají rozkrývat méně idealizovaný pohled na vnitřní rozpory a konflikty mezi prvotními křesťany:

Sk 15,1 „Tu přišli do Antiochie někteří lidé z Judska a začali bratry učit: 'nepřijmete-li obřízku, jak to předepisuje Mojžíšův zákon, nemůžete být spaseni.' Pavel a Barnabáš s tím nesouhlasili a dostali se s nimi do sporu, proto bylo rozhodnuto, aby ti dva šli do Jeruzaléma a předložili tuto otázku apoštolům a starším.“ I zde nakonec došlo k „velké rozepři“ až nakonec vystoupil Petr a celá záležitost byla vyřešena sepsáním dopisu pro bratry obrácené z pohanství. Jeho obsahem nebyli křesťané s pohanů zavázání přijmout obřízku a další požadavky Mojžíšova zákona, ale pouze byli vybídnuti, aby se vyhýbali skutkům spojených s modloslužbou. Zdá se tedy, že spor nakonec vyhrála strana Petra, Pavla a Barnabáše. Za souhlasu celé církve pak byl dopis spolu s dalšími dvěma učedníky odeslán. Před odchodem na další misijní cestu však pro změnu dochází ke konfliktu mezi samotným Pavlem a Barnabášem: Sk, 15, 37-39 „Barnabáš chtěl s sebou vzít také Jana Marka. Pavel však nepokládal za správné vzít ho s sebou, poněvadž je opustil v Pamfylii a v práci s nimi nepokračoval. Vznikla z toho taková neshoda, že se spolu rozešli.“

Při zpáteční cestě Pavla do Jeruzaléma se ovšem dozvídáme, že spor ohledně křesťanů ze židů a obřízky, který byl při předchozí návštěvě „vyřešen dopisem“, ve skutečnosti nevyřešil celý problém<sup>42</sup>. Konflikt a rozkol mezi částí jeruzalémské církve a Pavlem se

---

<sup>41</sup> Lukáš 12,49-52: „Oheň jsem přišel uvrhnout na zemi a jak si přeji, aby se už vzňal! Křtem mám být pokřtěn a jak je mi úzko, dokud se nedokoná! Myslíte, že jsem přišel dát na zemi pokoj? Ne, pravím vám, ale rozdělení! Neboť od této chvíle bude v jednom domě rozděleno pět lidí: tři proti dvěma a dva proti třem.“

<sup>42</sup> Sk21,17-25 „Když jsme přišli do Jeruzaléma, přijali nás bratři s radostí. Nazířel se odebral Pavel i s námi k Jakobovi, kde se sešli všichni starší. Pavel je pozdravil a vyprávěl jim podrobně všechno, co Bůh jeho působením vykonal mezi pohany. Když to vyslechli, chválili Boha. Potom řekli Pavlovi: 'Pohled', bratře, kolik tisíc židů uvěřilo v Krista, a všichni jsou nadšenými zastánci Zákona. O tobě se doslechli, že prý učíš všechny



naopak stále vyhrocuje, až se Pavel dostává do ohrožení života. Z Pavlových listů se o tomto konfliktu dozvídáme také, ale poněkud otevřenější formou, než o něm píše autor Skutků, který se těmto událostem snaží dát s odstupem času trochu idealizovaný nádech.

Sám Pavel v listu Filipským poučuje bratry o závažnosti tohoto konfliktu: Fil 2,2-4 „Dejte si pozor na ty psy, dejte si pozor na ty špatné dělníky, dejte si pozor na tu 'rozřízku'! Neboť pravá obřízka jsme my, kteří duchem sloužíme Bohu, chlubíme se Kristem Ježíšem a nedáváme na vnější věci - ačkoliv já bych měl proč na ně spoléhat.“ Když se pak osobně setkává s Petrem jako hlavním představitelem Jeruzalémské církve neváhá ani proti němu otevřeně vystoupit: Gal 2,11 „Když pak Petr přišel do Antiochie, postavil jsem se otevřeně proti němu, protože byl zřejmě v nepravu. Nejprve jídal totiž společně s pohany, když však přišli někteří lidé z okolí Jakubova, začal couvat a oddělovat se, protože se bál zastánců obřízky.“

Po tomto odhalení konfliktů uvnitř církve se můžeme či dokonce musíme ptát, zda představa křesťanské neodporující lásky tak, jak byla prezentovaná verši Lk 6,27-29 je skutečně za všech okolností dobrou a funkční. S touto myšlenkou se musel jistě srovnávat i sám Pavel, když na základě vlastních zkušeností s nevyhnutelnými konflikty uvnitř samotné církve píše ve svých listech i doporučení jednotlivým církvím, jak v konkrétních problematických tématech jednat, kdy konfliktům předcházet a v jakých situacích ve sporech „stát za svým“. Pavel v této oblasti rozlišuje konflikty, které ve svém jádru ohrožují Kristovo dílo, pravdivou nauku a svobodu člověka, jako v případě sporu s Jeruzalémskými: Gal 2, 5 „Před těmi jsme však ani na okamžik necouvli a nepodrobili jsme se jim, aby byla zachována pravda evangelia.“ Vedle toho však rozeznává i konflikty, které ve svém jádru nejsou „nebezpečné“, ale přesto mohou zapříčinit rozkol jednoty a uvádět jiné v nebezpečí. O těch se dočteme například v listě Římanům: Řím 14,1-4 „Bratra ve víře slabšího přijímejte mezi sebe, ale nepřete se s ním o jeho názorech. Někdo třeba věří, že může jíst všechno, slabí však jí jen rostlinnou stravu. Ten kdo jí všechno, necht' nezlehčuje toho, kdo nejí, a kdo nejí, necht' neodsuzuje toho, kdo jí: vždyť Bůh jej přijal za svého. Kdo jsi ty, že soudíš cizího služebníka? O tom, zda obстоjí nebo ne, rozhoduje jeho vlastní Pán.“ V samotném závěru však Pavel v souladu s učením Ježíše Krista znovu připomíná a nabádá k lásce a upozorňuje na nebezpečí odplaty a sváru v jakémkoliv mezilidském konfliktu.: Řím 12, 17-18 „Nikomu

neodplácejte zlým zlé. Vůči všem mějte na mysli jen dobré. Je-li možno, pokud to záleží na vás, žijte se všemi v pokoji.“

### **4.1.3 Inspirace biblickým poselstvím pro řešení konfliktů mezi učitelem a žáky**

Abychom nepodlehli stejné mylné představě o ideálu nekonfliktní lásky aplikované při výuce náboženství, uvedeme si zde alespoň tři důvody, které ideál této představy popírají:

1. Nutně si musíme uvědomit, že prostřednictvím konkrétních řešení konfliktů učitel zprostředkovává nějaký model chování, ze kterého se žáci učí, jak jednat s lidmi. Mluvíme-li tedy o konfliktech mezi učiteli a žáky, musíme zohlednit i výchovný efekt takového jednání. S pozicí vychovatele je spojená zodpovědnost za výchovu, za vedení. Poznatky soudobé pedagogiky a psychologie výchovy nás upozorňují na nutnost výchovy ke kázni a k jasnému vymezování hranic. Taková výchova se nemůže obejít bez mezilidských konfliktů, protože bez nich by se na žácích napáchalo mnohem víc škody než užitku. Žáci zkrátka potřebují prožívat konstruktivní konflikty s dospělými lidmi, aby sami mohli vyzást v zodpovědné a lásky schopné osobnosti.

2. Další důvod proti ideálu nekonfliktnosti vychází z psychologické zákonitosti, která by se dala připodobnit „časované bombě“. Ve chvíli, kdy dlouhodobě prožíváme vnitřní konflikt mezi svou zásadou o nekonfliktnosti a přirozenými pocity plynoucí z frustrace (něčí chování vás štve, provokuje, máte v sobě zlost, viz kapitola „Konkrétní projevy konfliktního chování žáků“), dostaví se po nějaké době nečekaná reakce nepřiměřená podnětu. Konkrétně taková situace nastává, když učitel dlouhou dobu nereaguje na rušivé chování žáků nebo se snaží žáky jenom napomínat, až „pohár trpělivosti přeteče“ a on pod vlivem vnitřního napětí nepřiměřeně žáky potrestá. Vyjadřování „lásky“ formou potlačování konfliktů tedy nakonec vede k napětí, neupřímnosti a vnitřní nespokojenosti na obou zúčastněných stranách a nakonec k nepřiměřenému (a pro žáky pak nepochopitelnému) chování, které je nakonec hodnoceno jako nespravedlivé, čímž je blokována cesta ke skutečnému řešení situace a odstranění problému (špatnému chování žáků), protože žáci se ocitají „jaksi“ v právu, pocítují morální převahu.

3. A konečně poslední zde uvedený důvod vychází z požadavku po spravedlivé lásce. Spravedlnost patří mezi žáky za vysoce ceněnou vlastnost u učitelů a nutno říci, že zcela právem. Tuto myšlenku podepírá i původní již citovaný text o lásce k bližnímu: Lv 19, 17-18 „Nebudeš ve svém srdci chovat nenávist ke svému bratru, ale budeš trestat svého bližního podle práva, a neponeseš následky jeho hříchu. Nebudeš se mstít synům svého lidu a nezanevřeš na ně, ale budeš milovat svého bližního, jako sebe samého.“ Stručně řečeno: „láska k bližnímu znamená trestat podle práva“ nikoliv netrestat, protože tě mám mít rád jako sám sebe. Pokud má být někdo za své jednání po právu potrestán a je-li tato zodpovědnost položena někomu na bedra, je jeho povinností dotyčného potrestat, avšak bez nenávisti nebo zloby, která vede k nespravedlivým trestům, ale z lásky k bližnímu a respektu k pravidlům.

## II. Výzkumná část

---

V úvodních kapitolách jsme uvedli patřičné důvody k výběru konkrétní diecéze a v rámci této diecéze ještě specificky definované skupině učitelů, kteří se stali předmětem zájmu výzkumné části této práce. V tuto chvíli nezbývá, než se zaměřit na výběr vhodných metod zkoumání a výzkumné cíle.

### 5 Výběr vhodné metody zkoumání

S ohledem na stanovený cíl výzkumné části, který nám chce především pomoci zorientovat se ve výzkumném tématu a podpořit tak aktuálnost či důležitost některých otázek, byly ke zkoumání vybrány metody kvalitativního výzkumu. Ty totiž lépe korespondují nejenom s cílem, ale i s rozsahem této práce a prostředky k provedení výzkumu. Mezi rozhodující přednosti těchto metod patří především<sup>43</sup>:

- Získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání.
- Zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí.
- Možnost studovat probíhající procesy.
- Možnost navrhnout teorie.
- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.
- Hledání lokální příčinné souvislosti.
- Pomoc při počáteční exploraci fenoménů.

Naproti tomu je většina nedostatků kvalitativních metod snížena tím, že si výzkum neklade nároky na zobecnitelnost ani ověřování teorie formou testování.

---

<sup>43</sup> Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. str.52.

## **5.1 Cíl kvalitativního výzkumu**

1. Popsat přístup ke konstruktivnímu řešení „školních“ konfliktů mezi katechety ADKS.
2. Zjistit, zda individuální teologická východiska učitelů brání, či podporují konstruktivnímu přístupu v řešení konfliktů mezi učiteli a žáky.

## **5.2 Tématické podklady pro výzkumné otázky**

Existuje několik dobrých důvodů, proč mohou v hodinách náboženství vznikat mimo běžné konfliktní situace mezi učitelem a žáky i specifické konflikty podpořené samotnou podstatou tohoto předmětu a okolností s tím spojených. V tom případě by mohla být pro učitele výuka náboženství zdrojem většího stresu a frustrace, zvláště pokud by tyto konflikty nebyly konstruktivně řešeny a zvládnuty. Tomu zda se učitelé náboženství s těmito konflikty skutečně setkávají, případně jak je řeší se budeme věnovat v závěru výzkumné části. V tuto chvíli se však podrobněji podíváme na ony „dobré důvody“, podle kterých tomu tak může být.

### **5.2.1 Postavení předmětu mezi jinými**

V důsledku poměrně intenzivní frustrace některých potřeb žáků i skupiny (viz kapitola „Hlubší souvislosti vzniku konfliktu“), především v oblasti potřeby komunikace dochází k jejímu uvolnění a kompenzaci v méně důležitých předmětech nebo v předmětech, kde jsou učitelé tolerantnější k ruchu ve třídě (viz kapitola „Potřeby skupiny - skupinová dynamika“). O tom, zda náboženství patří mezi ty tzv. méně důležité předměty částečně rozhoduje pojetí učitele, ale i celkového vzdělávacího plánu školy. V případě, že předmět náboženství není zrovna maturitním předmětem, riziko zaškatulkování náboženství mezi ty nedůležité je poměrně vysoké. (Stejně jako u předmětů jako je rodinná výchova, občanská nauka atd.)

## **5.2.2 Možnost snadné polemiky (požadavek víry)**

Žáci základních i středních škol jsou ve většině předmětů zvyklí na jakousi jasnou uchopitelnost samotného předmětu. V případě náboženství se do jisté míry dá tato „hmatatelnost“ také navodit (dějinami náboženství, strukturou jednotlivých náboženství a podobně), ale pokud se dostáváme blíže k jeho podstatě, tato hmatatelnost se vytrácí. Namísto jasných faktů se dostává ke slovu víra a filosofické námitky. Reagovat na výtky a nesouhlas z řad žáků v tomto případě může být velice obtížné, protože v těchto situacích musí jít většinou učitel „se svou kůží na trh“, zároveň si však nemůže nárokovat, že jeho osobní víra a pro něj přijatelné argumenty budou dostačující odpovědí a povedou k vzájemnému pochopení.

## **5.2.3 Vypěstlost osobní víry učitele**

S předchozím tématem přímo souvisí i osobní vypěstlost víry. Zcela přirozeně se musí počítat s tím, že osobní víra se vyvíjí, mění, prochází obdobím pochybování a velkých krizí. Tato období jsou její přirozenou součástí a jsou důležitá k opravdové zralosti ve víře. Má-li učitel prostřednictvím výuky plnit i misijní poslání církve, může se v krizových obdobích jeho osobního zakotvení ve víře setkávat s nepříjemnými konfrontacemi. Případně některé nevyzrálé aspekty mohou samy provokovat k polemice a nesouhlasu.

## **5.2.4 Mýtus o nekonfliktnosti**

S tímto tématem jsme se již potýkali v kapitole „Křesťanský pohled na řešení mezilidských konfliktů“. Jeho vlivem v konečném důsledku často dochází k nekonstruktivnímu řešení konfliktů.

## **5.2.5 Osobní cíle učitele a postoje žáků k víře**

Osobní pojetí cíle výuky vypovídá o vnitřních ambicích, které se mohou dostávat do konfliktu s preferencemi a zájmy žáků. V tomto ohledu se opět dostává ke slovu špatná uchopitelnost samotného předmětu a z toho plynoucí obtížné určení přiměřených cílů. Celou

situaci může komplikovat velká různorodost mezi zkušenostmi a postoji žáků k náboženství a víře jako takové.

## 5.2.6 Protinábožensky naladěná společnost

A konečně je tu širší společenský postoj české společnosti k tradičnímu náboženství. V této souvislosti je třeba vzít v potaz i kořeny jeho historického vývoje. S důsledkem tohoto vývoje se mohou učitelé setkat v případě snaze o vymezování se k tradičním náboženstvím (v našem případě k římskokatolické církvi) s odkazem na negativní historicko-politické zkušenosti s jejím působením.

### 5.2.6.1 Konkrétní výzkumné otázky

- ✓ Jaké typy konfliktů jsou přítomné v hodinách náboženství?
- ✓ Jaké strategie zvládání konfliktů jsou nejčastěji používány mezi katechety ADKS?
- ✓ Jak vypadají jejich představy o ideálním zvládání konfliktů při výuce náboženství?
- ✓ Jaké edukační cíle si kladou učitelé náboženství?
- ✓ Vnímají učitelé náboženství svůj vlastní předmět jako zdroj omezení případně podpory při řešení konfliktních situací s žáky?

## 5.3 Návod na vedení moderovaného rozhovoru

Moderovaný rozhovor nebo také interview, jak je v praxi i v odborné literatuře někdy nazýván<sup>44</sup>, patří k základní metodě získávání kvalitativních dat. Zároveň však také nejobtížnější, protože klade důraz na pozorovací schopnosti a sociální citlivost tazatele, bez kterých kvalitativní výzkum ztrácí na kvalitě. Samotná „klasická interview“<sup>45</sup> se od sebe ještě mohou lišit svou strukturou. Rozlišujeme pak interview strukturovaná, polostrukturovaná a nestrukturovaná. Pro účely tohoto výzkumu byla použita polostrukturovaná forma<sup>46</sup>, která

---

<sup>44</sup> Miovský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. str. 155.

<sup>45</sup> Tamtéž, str.157, existují i zvláštní formy interview, např. po telefonu.

<sup>46</sup> Tamtéž, str. 159-161.

umožňuje rychle řešit nečekané zvraty v rozhovorech, reagovat na bezprostřední dění a působí více jako přirozený rozhovor. Přesto má tazatel s sebou připravenou určitou strukturu povinných otázek či okruhů, které v rozhovoru musí položit. Jedná se o tzv. "jádro interview". Jejich pořadí však může měnit v závislosti na průběhu rozhovoru. Navíc může klást doplňující otázky, které mu umožňují proniknout hlouběji do podstaty sdělovaných informací.

Pro vedení rozhovoru byla vytvořena tato struktura okruhů a otázek, které byly v rámci časových možností respondentů položeny:

### **Úvodní otázka**

Jak jste se dostal k vyučování náboženství? Jaká byla vaše motivace?

### **Vztah**

Co máte na své práci rád, co vám na ní vadí...jak byste charakterizoval svůj vztah k ní? Jaký vztah mají podle vašeho mínění žáci k předmětu náboženství: je pro ně důležitý, zajímavý, berou ho vážně?

Co byste řekl o svém vztah k vašim žákům? (obecně i konkrétně - od těch hodných až po problematické a tzv. rušivé děti)

### **Ideál**

Jaký je Váš osobní cíl. Co si přejete, aby si žáci z vašich hodin odnesli?

Co podle Vás studenti očekávají od vztahu s učitelem náboženství? Měl by být tento vztah jiný, měl by řešit výchovné problémy jinak? Co si o tom myslíte? **Jak by to mělo vypadat?**

Napadají Vás nějaké slogany nebo citáty (z bible), které byste doporučil jako vhodná loga pro učitele náboženství?

### **Víra**

Předpokládám, že se považujete za praktikujícího křesťana, jak se odráží vaše víra ve výuce náboženství?

Je podle vás křesťanská víra a její učení zdrojem fungujících podnětů pro řešení nekázně, problematických žáků nebo tříd? Pokud ano, tak jak konkrétně?



### **Problémoví žáci**

(Každý učitel se setkává s problémovými žáky nebo dokonce třídami - vyrušování, nechut' spolupracovat, úšklebky,...) S jakými konkrétními problematickými žáky jste se setkal? Jak se žáci chovali?

### **Pocity**

(Podle pedagogických výzkumů se prakticky všichni učitelé často setkávají při své práci mimo příjemných pocitů uspokojení i s pocity nepříjemnými) V případech, kdy jednáte s problémovými žáky nebo třídou, stává se vám, že máte následující pocity?:

Strachu nebo úzkosti, zklamání, pochybování o své pedagogické dovednosti, zlost nebo vztek, rezignace, pocit neúspěchu, chut' oplatit stejnou měrou.

(pokud žádný z pocitů neodpovídá tomu jak se cítíte, popište vlastními slovy)

Cítíte nedostatek ve vedení, přípravě, podpoře kolegů, zkušených rad dobrých učitelů?

Co z toho postrádáte nejvíce?

### **Zkušenosti a ponaučení**

Co byste doporučil začínajícím učitelům náboženství nebo studentům tohoto oboru?

Na co se mají připravit?

Byly pro vás osobně začátky těžké? Přišel jste o některé své ideály? (případně které)

### **Obecné informace**

Délka praxe.

Vzdělání.

Počet žáků ve třídách.

Věk dětí.

Osnovy a používané materiály.

Protože nebylo možné z časových a personálních důvodů nejprve ověřit na zkušebních rozhovorech, zda je jádro interview dobře sestaveno, proběhly některé změny ve struktuře až v průběhu realizace výzkumných interview. Výše uvedená struktura a témata jsou v původní verzi. Pro ilustraci se jednalo o změny u okruhu o pocitech. Toto téma se ve většině interview přidružovalo k jiným, kde se hovořilo již o konkrétních situacích. Bez těchto konkrétních situací respondenti většinou měli problém na otázku vůbec odpovědět. Proto v mnohých interview byly informace z tohoto okruhu zjišťovány až podle konkrétních situací.

## 5.4 Vybraná skupina respondentů

Prostřednictvím ADKS byli požádáni vyučující náboženství všech základních a středních církevních škol spadajících do pražské arcidiecéze. Tato skupina byla vybrána, protože jejím společným specifickým je ve většině případech povinná výuka náboženství, která s sebou přináší specificky školské podmínky výuky. Učitelé proto pracují v přibližně stejných či podobných podmínkách a potýkají se s typicky školskými problémy a konflikty. Z celkového počtu oslovených souhlasilo s interview osm učitelů. V rámci technických a časových možností tazatele i respondentů bylo realizováno a zpracováno šest z nich.

Do skupiny šesti respondentů byli zařazeni učitelé prvního i druhého stupně základních škol a škol středních. Věkové rozložení a délka praxe byla taktéž různorodá. I v takto malém vzorku učitelů náboženství bylo možné potkat se různými přístupy, pojetím a motivací k výuce náboženství. Objevilo se však i množství podobností. Nad rámec často doslovné transkripce<sup>47</sup> byly zaznamenány i osobní postřehy a pocity tazatele z průběhu interview. Všechny rozhovory proběhly bez přítomnosti třetích osob. Z důvodů ochrany osobních údajů a zachování anonymity respondentů jsou v následujících kapitolách uvedeny místo jejich jmen písmena abecedy od "A" až po "F". Na začátku každého bloku citací od jednoho respondenta je uvedeno patřičné písmeno, aby bylo možné se v textu lépe orientovat a vrátet k dalším souvislostem.

## 5.5 Průběžné výsledky zpracovaných transkripcí

Prvním krokem při zpracování obsáhlého materiálu získaného doslovnou transkripcí interview byla redukce dat pomocí systému kategorií.<sup>48</sup> Texty byly redukovány do šesti kategorií a zároveň bylo u každého respondenta v úvodu přidáno několik poznámek z osobních dojmů a postřehů tazatele. U jednotlivých kategorií jsou nejprve uvedené citace výroků a v závěru jsou přidány doplňující poznámky. Poznámky většinou vycházejí z uvedených výroků, ale protože byly vybrány a zpracovány z kompletní transkripce, jsou v jistém ohledu i doplněním celkového výběru. V některých citacích jsou použity i formulace

---

<sup>47</sup> Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. str. 208.

<sup>48</sup> Tamtéž, str. 211.

otázek tazatele (uvedeny běžným písmem) V citacích se občas objevují i tučně zvýrazněná slova, ta většinou značí větší důraz, který respondent slovu dal.

### **Konkrétně byl text zpracován v těchto kategoriích:**

- ✓ Motivace a zakotvení ve víře.
- ✓ Cílová skupina a délka praxe.
- ✓ Osobní cíle (vědomé/nevědomé).
- ✓ Konkrétní konflikty.
- ✓ Použité strategie při řešení konfliktů.
- ✓ Vztah k žákům.

### **5.5.1 Respondent “A”**

#### **Postřehy a dojmy ze setkání**

Ze začátku nepříjemné pocity z nečekaných otázek, „jestli chci alkohol, nebo berušku...“, jako by chtěl úmyslně vyvádět lidi z konceptu. Svým otázkám se smál a rychle odbočoval od tématu (“srandičky” a tak). To bylo převážně ze začátku rozhovoru. V průběhu občas nerozuměl kladeným otázkám, odpovědi vždy neodpovídaly tomu, na co byl dotazován. Občas jako by tazatele vůbec neposlouchal. Z reakcí respondenta bylo cítit, že tazatele bere pouze jako studenta, který všechno co říká, má načteno z knih. Respondent se snažil prosazovat svou pravdu, postoje, názory. Dotyčný působil jako velmi dominantní osoba.

#### **Motivace a zakotvení ve víře**

*„No ne, tak to tady vždycky musí někdo učit, že jo?“*

*„... že člověk konvertuje, je biřmovanej, tak má v sobě takovou tu mánii tu víru šířit dál, a tohle je docela dobrá metoda, že jo?“*

*„Ta motivace samozřejmě vydržela, protože jinač bych to asi nedělal, to víte, protože to není jenom výuka náboženství, to co člověk dělá.“*

*„...na druhou stranu nějak vnímám, že se u toho víc modlím, a pak to má víc takovej ten punc toho ANO, ANO-NE, NE“*

Motivace vychází z konverze a počátečního nadšení. Tázaný mimo jiné vystudoval teologii na VŠ. Nyní zastává funkci ředitele školy. Výuka náboženství se tak pro něj stává okrajovou záležitostí, částečně povinností. Sám z vlastní vůle by se ve výuce náboženství už asi neangažoval. Respondent působí jako velice jistý ve své víře i ve svém jednání. Pravděpodobně v souvislosti s délkou své praxe má již také jasno v aplikaci věrouky a způsobech jednání s žáky i lidmi obecně. Z podtextu sdělovaných informací je možné cítit jistou pózu. Možná i obranu, která mohla být způsobena nějakou nejistotou nebo osobnostním působením tazatele.

## Cílová skupina a délka praxe

*„Třeba tady u nás máme trochu komplikovaný holky nebo mají různý obtíže... mnohý z nich mají nějaký drogový zkušenosti, některý jsou trochu na hlavu, nebo jsou z neúplných rodin.“*

Vedle současné praxe a popisu cílové skupiny dotazovaný ještě během hovoru uvedl informace o předchozích zkušenostech. Jednalo se o dlouhodobější praxi ve výuce náboženství na základních školách.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

Osobní cíle byly vždy vztahovány k celkovému působení školy, jejímu poslání nebo atmosféře. K osobním cílům respondenta ve výuce náboženství se hovor nedostal. Na přímé otázky odpovídal dotazovaný spíš „objektivně“, obecně. Je zřejmé, že se vyhýbal subjektivnímu stanovisku.

## Konkrétní konflikty

*„Já ten problém nemám, poněvadž já jsem ten chlapák.“*

*„...samozřejmě, že když jsem začínal, tak jsem měl takový ty představy, že jako ty děti nebudu 'řezat' a tak dále, ale z toho člověk velmi rychle vyroste.“*

Respondent patrně nemá ve výuce problémy s kázní či otevřenou neochotou spolupracovat. Jediný příklad, který byl uveden mimo záznam, se týkal dívky, která svým postojem ignorovala snahy učitelů. Zde patrně šlo o pasivní formu konfliktu, do které se respondent dostal. Podle záznamu je dost pravděpodobné, že tato forma konfliktu je asi jediná, kterou respondent vnímá jako problematickou.

## Používané strategie při řešení konfliktů

*„Já jsem vždycky žasnul nad tím, že se nedomluvej a nepomstěj ty měkký, že nepřijdou do třídy a nepraší do stolu...“*

*„Já bych to trochu modifikoval na 'řezat, řezat, řezat', i když tady se to taky nedá brát paušálně, někdo potřebuje vážně 'řezat', na někoho stačí třeba promluvit.“*

*„...jako takhle, já jsem vždycky býval v hodinách dominantní, taky částečnou opotřebeností, ale s chutí teď poznávám, že to jde i jinak.“*

*„No a to bylo ráz na ráz a vůbec jsem toho nelitoval...no a já myslím, že to nejde proti sobě, někdy těch pár pohlavků, že jo, tak někdy může vypadat láska. Jo, že ta rána pěstí je někdy opravdu z lásky, no a takový ty moderní metody, takový to 'pindání' okolo...to je na nic.“*

*„Když o někom vím, že to má doma špatný, tak ho nechám třeba i se v hodině vyspat.“*

V duchu své dominance přistupuje i k řešení konfliktů. Konkurenční způsob jednání při řešení konfliktů je podle něj zcela na místě, pokud je toto jednání podepřeno nějakým logickým oprávněním, které může vycházet jak z pozice učitele, tedy z formální autority, nebo z osobních morálních stanovisek. Celkově je patrná jakási cílevědomost a snaha mít celou situaci pevně v rukou. Je pravděpodobné, že jeho jednání může vyvolávat u žáků respekt až strach vedoucí k podřízení se. Z rozhovoru už dále nevyplývalo nic o jeho poznámce, že poznává, že ty věci jdou i jinak. O bližších vztazích k žákům se konkrétně nezmiňoval. Naproti tomu kladl velký důraz na týmovou práci celého pedagogického sboru a vzájemnou podporu při řešení konfliktů ve třídě. Poté je možné dosahovat i cíle:

*”...že jsme společenství, kde je možné nalézt pomoc. Tak to je takovej cíl tady, že ta církev nejsou jenom ty studený domy, ale že to může být i domov.“*

## Vztah k žákům

*„...no a jak se to vyvíjí ve vztahu k dětem, to bych se musel trochu připravit, abych nepindal...“*

*„...no a k těm dětem, já si myslím, že se to vyvíjí, ale nemění. Jako takhle, já jsem vždycky býval v hodinách dominantní,....“*

Vychází z dominantního stylu. Neschopnost o tomto vztahu mluvit je možná právě ukázkou toho, že jeho dominance mu občas znemožňuje se k žákům přiblížit a poznat, co opravdu chtějí, potřebují, prožívají.

### 5.5.2 Respondent “B”

#### Postřehy a dojmy ze setkání

Respondentka působila velice příjemně, klidně a sympaticky. Bylo s ní možné mluvit o nejrůznějších věcech. Současně však působila dojmem, že pro ni není snadné odmítat požadavky ostatních, rozhodovat se dle toho, co chce. Na některé otázky týkající se její osoby odpovídala tak, že uváděla příklady jiných učitelů.

#### Motivace a zakotvení ve víře

*„...vždycky jsem jako chtěla učit, to je pravda, chtěla jsem být s dětmi nebo s dospávajícími, a když přišla tahle možnost, tak jsem viděla, že je to ono.“*

*„...a tak mi to nějak zapadlo do srdce, a když přišel vlastně ten převrat... tak on mě tehdy vybídl, jestli bych nechtěla učit náboženství na fáře nebo vůbec za něj...já jsem nad tím uvažovala, a pak se stalo to, že ...okolnosti tomu tak nahrály, že jsem mohla okamžitě odejít, a učila jsem pak na celý úvazek (náboženství). No a na těch školách jsem učila dva roky.“*

*„...kolikrát ho to dítě překvapí takovou odpovědí, že mě samotnou to vede třeba k rozjímání na 14 dní.“*

*„...že do toho jde prostě i rozumem, to nemůže být ta víra těch babiček v těch kostelích, kde ty rodiče tak věřili a já tak taky věřím a věřit tak budu. Jo, ale už to nedovedou obhájit. Když se mě někdo zeptá na moji víru, tak prostě abychom to dokázali obhájit*

*rozumě, abychom to dokázali zdůvodnit. Jo, že znám písmo svaté, co je tradice církve a mnoho věcí nedokážu tady prostě zdůvodnit, a tak je přijímám, protože tady rozum je prostě malý, tak nastupuje víra, protože tam rozum nedosáhne, ale většinou abych měla i tady tohle poznání. A o to bych se měla opřít, protože ta doba, ta společnost myslím, že to žádá...“*

Respondentka zřejmě žije hlubokým duchovním životem, který má ona sama podložený nejenom duchovními prožitky a meditací, ale i vědomostmi. Práce s dětmi, a především možnost si s nimi povídat a prožívat duchovní věci, ji zřejmě naplňuje a prohlubuje její vlastní duchovní život. Možnost být s dětmi a prožívat s nimi tyto věci je pro ní samo o sobě dostatečně velkou motivací. Je to trochu otázka životního povolání, poslání a potřeba předávání.

## Cílová skupina a délka praxe

V současné době respondentka pracuje s žáky na prvním stupni. Jedná se o děti z věřících i nevěřících rodin. Z předchozích let má praxi i ve výuce na prvním a druhém stupni základní školy a zároveň i s výukou na faře.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

*„U toho náboženství to jim předávám něco, co sama prožívám. Jo, že to není prostě jenom to 'je to takhle dané', ale že do toho dávám kus sebe. Když je to náboženství, tak je to něco, s čím člověk vyrůstá, s čím člověk žije.“*

*„Baví mě jednak to, že jsem s těmi dětmi a že si můžeme mluvit o duchovních věcech, že prostě můžu být s nimi, když je třeba připravuji ke svátostem nebo úplně o tom nejnuitnějším, protože v těch hodinách se ty děti otevrou... nebo při těch rozhovorech tak, jak bych myslela, že se otevrou málo komu, ty situace se dají těžko popsat... je to o tom, být při tom, když Bůh působí v dětských duších. Jo, že prostě najednou člověk vidí.“*

*„To si tu hodinu postavíte úplně jinak. Já se s nimi na začátku vůbec nemůžu začít modlit, takže začínáme třeba od gest rukou...prosím, dávám, děkuji...a postupně je tak nějak vedete...a třeba na konci školního roku jsme schopný se společně modlit.“*

*„Každá ta katecheze je pro mě osobně obohacení, každé to dítě je jiné, z jiné rodiny, jinak vnímá a jinak reaguje, ...jednak mě to vede k zamyšlení sama nad sebou, jednak vidím, v čem ty děti žijí, co potřebují a kolikrát mě to vede i k rozjímání. K čemu mě ty děti, mě samotnou vedou, protože ten jejich přístup...není prostě jenom tak, že ti to vyslechnem a dobrý.“*

*„...a to, že to člověk má rád a předává to s láskou, a to, že to předávám, třeba mě osobně to obohacuje, i v jiných předmětech...“*

Osobní cíle respondentky souvisí s potřebou předávat vlastní zkušenosti, podílet se na božím působení. Cílem je vést a otvírat v dětech citlivost a vztah lásky k Bohu, okolním lidem i k sobě. Cestou k tomuto cíli a zároveň samotným cílem je vytváření důvěrných blízkých vztahů, ve kterých se pak odehrává děj celé výuky.

## Konkrétní konflikty

*„Problém je v tom, když jsou takhle namíchané...ale je to problém, protože když jsem takhle začala s těma dětma, tak ty už to nebaví (mysleno ty z věřících rodin), jim se to zdá primitivní a rády by už pokračovaly...tak pak se stává, že je to už nebaví...i když my se snažíme tady ty děti dělit na dvě skupiny.*

*To já si myslím, že vždycky se někdo takový v té třídě najde, vždycky to není o tom, že oni jsou miloučké, že jsme kamarádi, protože do výuky patří i to, že toho dotyčného napomenu, že taky musím zaujmout nějaký postoj.*

*...a nebo říkám to, co církev učí... ten dotyčný si chce na tom druhém stupni život zařídit podle sebe, takže tam to vždycky nehraje...prostě říkám mu něco, co on nechce slyšet. Je to v tom smyslu, i když mu to říkám přátelsky. Myslím, že v každé třídě se vždy najde někdo, komu neseďm já a někdo, ke komu já musím hledat cestu.*

*Ale prostě každou hodinu něco je, že tam máte dyslektiky, neklidné děti ty tu hodinu rozkládají, to je pravda, to je v každé té hodině, ...jednou mě naštváli v něčem, tak jsem je nechala po škole.“*

Na prvním stupni se respondentka nejčastěji setkává s konflikty, které vznikají kvůli různorodosti zájmů a zkušeností žáků nebo je ve třídě přítomno několik „neklidných“ žáků. Občas se jim podaří hodinu narušit a „rozložit“ pravděpodobně tím, že nedávají pozor, povídají si, vykřikují atd. U starších dětí dochází i k názorovým konfliktům případně ke konfliktům postojů souvisejících s učením a požadavky církve.

## Používané strategie při řešení konfliktů

*„Tím že já tady pracuju ve školní družině, jsem tady s nimi i odpoledne, tak je poznávám i po té jiné stránce, než jenom ve školní lavici. A i podle toho já občas stavím hodinu, protože dnes je tady třeba mám a zítra mám s nimi hodinu, takže já třeba reaguju na to, co jsem tady prožila...i tím začínám tu hodinu, tím prožitkem, nebo to, co nás čeká...takže to беру jako velké plus. Je to příležitost je poznávat a najít k nim cestu tím jiným způsobem, po té jiné vlně, než jenom v náboženství. Opravdu to není jenom tak, že bych byla ta, která učí jenom náboženství.“*



*„...ale prostě snažím se zajímat se o to, co oni prožívají, a to na úrovni toho kamarádství. Jo, že třeba máme učitele, kteří učí na tom druhém stupni, ale tam je to známkové, takže tam je to o tom, že on zadá práci a oni podle toho dostanou známku a tím to končí, a to si myslím, že je škoda.“*

*„...protože do výuky patří i to, že toho dotyčného napomenu, že taky musím zaujmout nějaký postoj k tomu jeho chování, a to se mi vždycky nelíbí... nebo říkám to, co církev učí...ten dotyčný si chce na tom druhém stupni život zařídit podle sebe, takže tam to vždycky nehraje... prostě říkám mu něco, co on nechce slyšet. Je to v tom smyslu, i když mu to říkám přátelsky.“*

*„...ale já si myslím, že když se mu dvakrát řekne...tak buď si dá říct, anebo si nedá... Já bych vám to mohla říct, jak to krásně zvládám, že jo? Ale lepší by bylo to asi nafilmovat a vystříhnout to, kde se to stalo...víte, to když si tady takhle povídáme, tak člověk si může říkat, jak by to všechno zvládal, ale když ta situace přijde, tak vidí... no aby to prostě viděl tu situaci v pravdě, protože já si to můžu pěkně malovat...“*

*„Jednou mě naštváli v něčem, tak jsem je nechala po škole, bylo to v pátek odpoledne, a řekla jsem, že hodina bude prostě do dvou, do třech. A teď rodiče s nimi chtěli odjet na chalupy a tak...,ale prostě jsem to udělala, takže ty děti musely říct rodičům, že na ně musejí prostě počkat. A opravdu jako počkali až na pár výjimek, ale vím, že to nebylo dobře. Jo, že prostě to nevyznělo dobře a do dneška cítím, že oni to brali jako nespravedlivé, že celá třída zůstala po škole, když třeba těch čtyři nebo pět bylo hodných... tak tam jsem si řekla, tak dobře máme vytvářet společenství, tak ať vidí... a celou tu hodinu jsme rozebírali, že není jen ten osobní hřích a ta osobní vina, ale že se to vztahuje k tomu společenství jako celku, ...no ale dneska už bych to neudělala...prostě to nevyznělo dobře, ta zkušenost byla taková, že to bylo moc tvrdé, na ty děti, že na to byly moc malé a ten přestupek nebyl tak velký, abych udělala tohle. Jo, že mě to naštválo víc, než jakoby ten důvod byl k tomu.“*

Respondentka se snaží nacházet způsoby řešení a předcházení konfliktů v poznávání jejich života a spolupráce i mimo výuku náboženství, aby tak mohla navázat na to, co žáky opravdu baví, zajímá, co prožívají a výuka se tak pro ně stala zajímavá. Tento přístup svědčí o snaze řešit konflikty kooperativně. Až ve chvíli, kdy jsou použity všechny varianty „po dobrém“ nezbyvá nic jiného než začít napomínat. Ve vyhrocených případech dojde i k trestu např. ve formě prodloužení výuky. I v těchto situacích je však snaha udržet kamarádský přístup. Snaha, aby to šlo po dobrém a v kamarádském duchu, vede k tendenci potlačovat negativní emoce. Ty se pak někdy nahromadí tak, že trest nebo reakce nejsou zcela adekvátní tomu, co se konkrétně ve třídě dělo. Situace, kdy respondentka musí přistoupit ke konkurenčnímu stylu řešení konfliktu, prožívá jako nepříjemné a je patrná snaha udělat všechno proto, aby se jim mohla vyhýbat, (snaha přiblížit se jim, zjistit co je zajímavá, čím žijí).

## Vztah k žákům

Z výše uvedených textů vyplývá, že se respondentka snaží a zřejmě se jí i daří navazovat blízké, přátelské vztahy, ve který se k dětem dostává velice blízko. Naproti tomu jsou i žáci, ke kterým si musí pracně hledat cestu. Je pro ni velice důležité objevovat potřeby svých žáků a jejich vnitřní život. Těmto potřebám a životu se snaží porozumět a uzpůsobovat styl výuky.

### 5.5.3 Respondent "C"

#### Postřehy a dojmy ze setkání

V případě respondenta „C“ se jednalo o dominantní osobnost, ovšem přátelskou a srdečnou, schopnou empatie a se zájmem o druhého člověka. (Záznam celého rozhovoru bohužel nebylo možné z technických důvodů zpracovat, proto je na některých místech použit pouze poznámkový materiál)

#### Motivace a zakotvení ve víře

*„Pro mě je to Boží úkol, když mě povolali z katechetického střediska, tak nebylo o čem mluvit, to bylo jasné. Já už jsem v důchodu, ale náboženství to je první linie, to je moje povinnost.“*

Po konverzi v pozdějším věku cítila touhu angažovat se v církvi. Prostřednictvím svého kněze se dostala ke studiu teologie a k výuce náboženství, kterou přijala jako svou křesťanskou povinnost z poslušnosti k církvi. Její předchozí profesí bylo učitelství českého jazyka a společenských věd. V otázkách víry se zdá být pevně zakotvená.

#### Cílová skupina a délka praxe

Střední škola a základní škola II.stupeň. Délka praxe ve výuce náboženství přesně nezjištěna, jde přibližně o 5 a více let.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

Z poznámkového materiálu: „Cílem výuky náboženství - zpřítomňování Boha, vedle toho, co se předává, vedle informací je tu ještě katecheze. Mým cílem je zprostředkovat dětem zkušenost s Bohem, Božím působením.“

„...nakolik já jsem na něj napojená, natolik věřím, že jsem otevřená duchu svatému a věřím, že mě potom může duch svatý používat na základě mých přirozených darů, který mám a doplňuje to, co já bych zkusila, že jo, takže nakolik já věřím, natolik se snažím, tak nějak obyčejně.“

## Konkrétní konflikty

„To, že je by to jako nezajímalo, to já neznám takovou situaci, že by mi jako dávali najevo, že je to nezajímá, ale že nesouhlasej, to znám...to dost často nesouhlasej...“

Z poznámkového materiálu: „První půl rok v jedné z nových tříd měla problém s šumem a bavením se.“

Jak již bylo řečeno, respondentka působí dominantně a zřejmě jí nedělá problémy třídu zaujmout a získat pro spolupráci. Konkrétně ve výuce náboženství se setkává s názorovými konflikty. S případy bavení a nepozornosti se ve třídách většinou neseťkává. Pokud ano, je to většinou problém dočasný.

## Používané strategie při řešení konfliktů

„...a když nesouhlasej, tak tady já se snažím...tak já to nemůžu postavit,...já se nesnažím to vyhrocovat, ale...když by k tomu skutečně došlo, tak je tam to učení církve, ale já se opřu o bibli, o učení církve, o svojí víru, ale nemůžu říct 'je to takhle', protože když bych řekla takhle musíš, tak bych popřela ten pastorační a evangelizační ráz, protože je tam ta svoboda volby. Já řeknu ano, teď si volíš, my máme svobodu, ale je blázen ten, kterej... Jo, protože ani jedno nedokážeš. Např. ty mi nedokážeš, že Bůh není, já tobě, že je, těma prostředkama, který ty by sis přál...Je tam ta víra...a už jsme u sv. Pavla, a teďka vidíme jako v zrcadle a pak uvidíme...Já jsem taky v té pozici, já taky věřím, já taky nevím, ale věřím, věřím na úrovni téměř vědění. To je to, co si právě uvědomuju, že taková ta moje přesvědčivost, nakolik já jsem zakotvená ve vlastní víře, natolik jsem schopná to předávat.“

„...já jsem autoritativní typ bych řekla, otevřená diskutím, takže takhle se snažím a věřím a doufám a za to se modlím.“

*„Oni to můžou bejt rošťáci různí, ale prostě mít je rád, protože třeba i v tom věku puberty, kdy jsou třeba nesympatický ty projevy, tak voní, zvlášť ty kluci velmi touží po lásce. Většinou to doma moc nemaj, takže oni chtěj porozumění, osobní kontakty. Tak to je jako základ.“*

*„Ten učitel je tam pro každou věkovou skupinu důležitěj, oni si podle něj formujou názory, ať už tím že napodobujou, anebo že jsou proti a konfrontujou se, ale tím se jim taky nějak krystalizuje názor. Protože není samozřejmě nejlepší učitel ten, kterej dělá co chce, ale ten, kterej je spravedlivej a ten, kterej se o ně zajímá, to oni vycejtěj všechny ty děti.“*

*„Ta výchova a vzdělávání je o tom, že tam nevidíte někdy výsledky, a prastará zkušenost kantorů je, že se po letech vracejí děti, který byly jakoby nevýrazný, ty výborný, ty si většinou potom ani nevzpomenou, ty nevýrazný, kterých si kolikrát ani nevšimnete, to jsou ti, kteří hltaj.“*

*„...je potřeba, aby člověk odpočíval...a ty metody takový, no to už je banalita, ...“*

*„...a když někdo zlobí? Tak tam jsou různý metody...s rodičema spolupracovat, samozřejmě s vedením školy, nejtít nikdy do konfliktu, pokud to není nutný, snažit se o toleranci. Ale jako kdyby někdo zlobil, tak jaký pak copak, prostě je ve škole, takže jaký chci nechci, prostě musí. Je tady nějaká represe, jsou tu poznámky, je tu nějaký pohovor, můžu si pozvat rodiče, ale to je poslední, ještě před tím mám známkování, a ještě předtím si s ním můžu nějak pohrát. Ten, kdo nejvíc zlobí, tak toho pověřím něčím a vyzdvihnu ho, to je taky taková dobrá metoda, protože oni většinou na sebe chtějí upozornit. Si s nima pohrávat prostě...pochválit a tak.“*

Respondentka nejčastěji přistupuje k řešení konfliktů snahou o kooperaci, případně přistupuje ke konkurenčnímu stylu jednání. Ten vyplývá z určité vnitřní jistoty a oprávněnosti – vím, co chci, čemu věřím, co je správně. Nebojí se sáhnout k autoritativním prostředkům, ale před nimi se ještě snaží domluvit, získat ke spolupráci, diskutovat, dávat najevo svůj zájem.

## Vztah k žákům

*„Tak zaprvé mít ty děti rád. To je základ...“*

K tomuto základu se teprve připojuje vztah dominance a jistoty. Respondentka působí trochu jako „velká dobrá matka“.

## 5.5.4 Respondent "D"

### Postřehy a dojmy ze setkání

Osobnost dominantní, ale se zájmem o druhé. Snaha naslouchat a pochopit, o co jde druhému člověku. K řešení konfliktů ve třídě přistupuje s ohledem na podstatu křesťanské nauky, ale otevřenému řešení konfliktu se nebojí. Při rozhovoru byla patrná snaha o porozumění a pochopení toho, o co tazatel jde. Snaha vyjít vstříc. Nezakládá si však na vytváření kamarádských vztahů, působí spíš jako přísný, ale „dobrý otec“.

### Motivace a zakotvení ve víře

*„Výuka náboženství byla věc, kterou jsem tak nějak cítil, že bych ji dělat měl. Předávat to, co jsem považoval za důležitý. Touha předávat. Viděl jsem v tom Boží vedení, otevřely se cestičky, někdo to může zpochybnit, ale...“*

*„...protože jsem se mnohdy domníval, že když člověk vejde do řádu a tak, že on je ten, kterej to tam všechno změní, a přijde do kostela, řekne to kázání a všichni se tam budou obracet. To jsou takový ty mladický, taky jsem tím prošel...mladický plány a nerozvážnost. Je potřeba se usadit no...jako udělat maximum, důvěřovat taky v to, že Bůh nějak působí a že si ty lidi najde.“*

*„Jako pro mě osobně to, že jsem tady, má osobně význam, protože si musím sám před sebou některý věci obhajovat a konfrontovat, protože jinak bych to vůbec nikdy nenaformuloval, protože ty jejich argumenty nebo výtky, to by si člověk nikdy nepoložil. Jakoby ta víra je taková jednoduchá, kdežto tady to člověka nutí o těch věcech přemýšlet.“*

Motivace k výuce náboženství u tohoto respondenta vycházejí z pocitu Božího vedení či povolání, z touhy předávat pravou nauku v její čistotě a přesvědčivosti a zároveň z potřeby vlastního rozvoje duchovního i osobního. Ačkoliv je zřejmé, že v průběhu své praxe prošel jistou fází idealizování si cílů a metod výuky k fázi poněkud realističtější. Jeho zakotvení ve víře se tím stalo možná o něco méně „samozřejmějším“, zato ryzejším.

## Cílová skupina a délka praxe

Pracuje především s mládeží na střední škole, zároveň má zkušenosti s výukou na druhém stupni. Délka praxe 6 let.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

*„Líbí se mi to, že mám možnost, šanci ještě je nějak utvářet v tom věku, kdy jsou ještě tvární. Dospělý už mají celou řadu bloků a už to neřeší. Oni se nebojí zeptat se, zpochybňovat...“*

*„Neberou předmět náboženství vážně. Snažíme se 6 let tento postoj změnit, myslím, že se nám to podařilo, ne tedy úplně definitivně, ale ke změně určitě došlo...Tady tomu náboženství jde o to, aby byl předáván obsah.“*

*„Prestiž toho předmětu stoupá, když se musí něco naučit, když je to známkové, než když dostanou 1 za účast.“*

*„Vytváření společenství nutné je, ale pak to může sklouznout do toho, že se máme rádi, je to příjemný, ale pak už to není věda, pak už to není předmět. Prostor pro vytváření společenství je jinde, pro to jsou doprovodné akce...“*

*„...tady když jsou ty děti věřící i nevěřící, tady prostě jde o to představit náboženství, jako ucelený pohled na svět, ne jako etizaci. Je to věc, která toho člověka zabírá celýho. Ukazuje mu principy jednání a to, že má ten smysl cíl...a to pozná ve chvíli, kdy si řekne 'ano, je to věda. Není to paskvil, je to o něčem'...“*

*„Cílem je předávání informací. Naproti tomu katecheze je o něčem jiném, ale katecheze na školu nepatří...S ohledem na nevěřící žáky, jak to budou vnímat, jestli mi je k něčemu nutíme nebo nenutíme...Osoba katechety tam svým způsobem (něco) vnáší a v podstatě je to evangelizace, ale ne nějak cílená, ale druhoplánovitá.“*

*„...někdy se musí člověk odprostit od toho, že...musí všechny ty cíle, které si předsevzal...že by jich jako měl dosáhnout, a je rád, a že dosáhl alespoň něco. Nějakej základ, tak to je dobře.“*

Některé cíle vycházejí z potřeby tvořit, formovat - možná transformace potřeby předávat a vychovávat. Cílem je bezpochyby jakási rehabilitace pokřivených představ o náboženství. Cíl spojený s nárokem úcty a onoho „braní vážně“ by mohl korespondovat i s osobní potřebou po takovém zadostiučinění.

## Konkrétní konflikty

*„Stalo se mi několikrát, že někdo řek nějakou věc, která...prostě jsme nějak v té třídě bojovali, konkrétně jsme řešili nějak smysl 'proč se tímhle zabýváme'. Tam šlo ještě o to, jestli má vzdělání nějak smysl. Prostě takový to 'tohle nepotřebuju, tudíž do budoucna nebudu potřebovat, tudíž je to k ničemu, a tohle potřebovat budu, tak se tím budu zabývat'. To bylo asi dva dny po sobě...to bylo v kontextu ještě jiných věcí, kdy prostě ty lidi měli naprosto nestudijní přístup. A pak někdo tu otázku...já nevím, jestli rejpavě...položil znova a bylo patrný, že chce vytočit...“*

*„Prostě vytáčí mě to, když si tam někdo sedne a otevře si noviny, s takovým tím přístupem, 'tak tady se zase nic nedozvím', přistupuje k tomu jakoby...aniž poslouchá, co se děje...Ale to je otázka, co ho k tomu vede. Těžko říct, když se upozorní, tak on teda něco začne...“*

*„Jsou třídy, kde to funguje, tam se těším, ale jsou třídy, kde jako by si chtěli povídat o spoustě jiných věcí a nedostaneme se k tomu... a mám z toho jako špatný pocit, že se nedostanem dál.“*

*„...vždy se najde někdo, komu ten člověk nevyhovuje.“*

Podle popisu situací se tento učitel s některými žáky dostává do konfliktů, ve kterých probíhá boj o moc. Ten může být vyprovokovaný i jeho autoritativním přístupem. Je možné, že se dostává i do názorových či hodnotových konfliktů. Do jisté míry se setkává i s konfliktem zájmů, a to především v situacích, kdy žáky zajímá jiné téma, než jaké má připravené.

## Používané strategie při řešení konfliktů

*„Oceňují určitéj prostor nebo otevřenost k tomu, aby se mohli vyjádřit, který jim tam poskytují.“*

*„Mám jakýsi nadhled na ty věci, že to není jakýsi sešněrovaný...byť mám dojem ,že jsem pravověrný, tak pořád to není tak, že bych jim jenom předkládal 'prostě musí se', ale že viděj tam tu ochotu mě o tom diskutovat. Najít společně nějaký řešení, i když ne že bych to jako toleroval, nějakaj ten jejich pohled, řeknu 'ne, tudy cesta nevede'.“*

*„...a co se týká těch témat, kde jakoby odváděj. Ono je to těžký, třeba na jednu stranu jsou tu osnovy, a taky je to škola od školy (my jsme to osmiletý gymnázium), takže pokud se něco nestihne teď, tak se na to může navázat jindy. Takže já si nemyslím, že by to byl mnohdy úplně ztracený čas. Já rád tu hodinu tomu věnuju, pokud to ale bude mít nějaký vztah k..a ono to většinou má k tomu, co se děje, protože se otevře nějaký téma*

*a k tomu je celá řada dalších, o kterých mě třeba ani nenapadlo, že by je to mohlo zajímat. Takže tady v tom ten problém nevidím.“*

*„...mnohdy 'jakej je katecheta, takový je náboženství', takže proto je to těžší, proto nerad přistupuju k radikálním řešením, ale jsou situace, kdy nic jiného nezbyde....ale nemám z toho vůbec dobrej pocit. Vnímám to jako, abych náhodou někde neudělal nějakou chybu.“*

*„...ono taky záleží, když si na tu třídu zvyknete, tak už znáte nějakou tu atmosféru a potom se to dá ukočírovat mnohem snáz. Taky prostě záleží na počasí, těch vlivů je strašně, strašně moc...Hlavně co je potřeba, je nenechat si je přerůst přes hlavu, aby věděli, že tím pánem je tam učitel, nikoliv oni. Takže ty pravidla určuje on, jako dá se tomu nějak povolit, ale musí se začít ze začátku tvrděj.“*

*„myslím, že by měli vidět, že i ten katecheta je normální člověk, že dokáže udělat pořádek a i zařvat, protože i spravedlivý hněv je někdy na místě.“*

*„To záleží prostě na situaci. Neexistuje takovej nějakej....prostě když už to dospěje do takového stádia, tak už se člověk může chovat tvrděj, tvrdčím způsobem.“*

*„...tak mě to naštvalo, já jsem začal řídit, já jsem cholerek, to znamená že rychle zareaguju a rychle se utlumím, no a pak jako abych tomu dostál, tak jsem udělal tu věc, že jsem se omluvil za to, že jsem se vytočil. Nic jinýho mě ted' nenapadá. Tak řek jsem 'ano připouštím, takhle se to stát nemělo, jsem jenom člověk, omlouvám se za to, že'... A jako myslím si, že to byla jediná možnost v tý situaci, jak to řešit. A podle mě jakoby na tom... jakoby ta normálnost nějaká na pozici toho katechety je dobrá.“*

Snaha nacházet společná řešení a vytvářet kompromisy případně snaha o kooperaci. V jistých ohledech však neváhá sáhnout po autoritativním řešení. Díky své vznětlivé povaze dává někdy snadnější průchod bezprostředním reakcím, které však později koriguje a podřizuje svým zásadám a přesvědčením. Zdá se, že při řešení konfliktů v hodinách náboženství není svázaný představou o udržování „harmonických“ vztahů s žáky, na druhou stranu je zde patrný jistý náznak vnitřní nespokojenosti a frustrace z konfliktních situací.

## Vztah k žákům

Jak byste popsal váš vztah k žákům, jeho emoční stránku? *“Já moc emotivní nejsem, já to nějak moc neprožívám...rád jdu do třídy, kde budou chtít se skutečně něco dozvědět.“*

*„Myslím, že obecně s těmi žáky problém nemám, mnozí mě mají rádi. Neplatí to nějak obecně, vždy se najde někdo, komu ten člověk nevyhovuje.“*



*„Mnohdy oceňují určitéj prostor nebo otevřenost k tomu, aby se mohli vyjádřit, který jim tam poskytují.“*

Vztah k žákům je podle výše uvedeného i na základě postřehů tazatele vedený na „profesní“ úrovni. Upřednostňuje rozvoj prostřednictvím otevřených věcných diskusí a podnětů k přemýšlení, než vytváření kamarádských a blízkých vztahů. Díky tomu je pro něj oblast toho, co prožívají žáci, co chtějí a vyjadřují, když dochází ke konfliktům, trochu zastřena a možná brání vytvoření lepší kooperace v konfliktech.

### **5.5.5 Respondent “E”**

#### **Postřehy a dojmy ze setkání**

Interview bohužel proběhlo ve značné časové tísní respondenta, takže rozhovor nemohl být příliš dlouhý a v tématech nebylo možno jít do podrobností. Jako osoba působil respondent přátelsky. Formulace a vyjadřování některých myšlenek a názorů mu trvala poněkud déle. Velice zdůrazňoval vytváření kamarádských vztahů s žáky. Zdá se, že výuka náboženství je pro něj náročná.

#### **Motivace a zakotvení ve víře**

*„Vždycky jsem se zabýval dětma a jednoho dne mě potkal tady ředitel..., který mě znal. Pozval mě, přijal jsem to.“*

*„No tak cítil jsem, že ty děti jsou v kostele přehlížený, tak jsem se jim začal věnovat. A to už vlastně od počátku.“*

Respondent, povoláním kněz, se nejprve věnoval výuce náboženství na fáře, kde byl nižší počet dětí. Výuku náboženství na škole přijal po té, co o to byl ředitelem požádán. Jaké konkrétní motivy ho vedly k přijetí této nabídky, z rozhovoru nebylo patrné. Je dost možné, že pouze neměl pádný důvod nabídku odmítnout, protože k výuce na škole, jak sám později uvedl, by se sám od sebe nerozhodl.

## Cílová skupina a délka praxe

Ve školní praxi pracuje s žáky primy, tj. jedenácti a dvanáctiletými žáky. Délka praxe nebyla bohužel v rozhovoru zjištěna.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

*„...no ale následně, nějaké informace oni dostat musí a samozřejmě při tom jim vždy sdělují svůj postoj a to, co já prožívám, to, co já si myslím, ...“*

*„No tak můj hlavní takový cíl je, aby si vážili Pána Ježíše, protože sám ho vnímám stále více jako pozoruhodnou postavu...nebo stále objevuju na něm něco krásného, nového, co jsem třeba ještě před rokem, jsem si toho nevšimnul, takže to je takovej můj cíl no. Třeba i to, aby ta modlitba pro ně nebyla povinnost, ale aby to pro ně byla **možnost** (kladený důraz na zvýrazněná slova), která je úžasná pro člověka, člověk má **možnost** se postavit před Pána Boha, má **možnost** vidět svůj život i z jeho hlediska, má **možnost** představit si, jak Pán Bůh mě vidí. To jsou pro můj život úžasný věci.“*

Cílem je předávání vlastních myšlenek, způsobů myšlení, postojů. Předání informací je nutností, bez které se výuka na škole neobejde. Snaha přimět žáky, aby si vážili Ježíše může vycházet z přání po vlastním uznání.

## Konkrétní konflikty

*„No to víte, někdy hold si řeknu, že je jedenáct hodin dopoledne a oni už jsou unavený, tak to tak jako, ten mírně šum přehlídnu. A někdy ovšem musím důrazně promluvit nahlas, takže je potřeba zakřičet, no.“*

*„...takže tam nenarážím na nějaký odpor, že bych musel překonávat nějaký odpor, i když já ten odpor mám vlastně rád, protože on pomůže ty věci vyjasnit. Já se rači bavím s lidma, který se mnou nesouhlasí, než ty, co se mnou souhlasí, protože to můžeme k něčemu konkrétnímu dovést, kdežto ti, co se mnou souhlasí, ani nevím, jestli mi rozuměj.“*

Z uvedených textů je pravděpodobné, že se tázaný setkává nejčastěji s nepozorností a šumem ve třídě, který může být způsobeným nezájmem či nudou. Pro žáky pravděpodobně není předmět natolik důležitý, aby měli zájem vyjadřovat svůj nesouhlas nebo svůj názor. Je dost možné, že tyto hodiny využívají k tomu, aby si odpočinuli a nemuseli nějak zvlášť dávat pozor. Respondent pravděpodobně nedostává dostačující zpětnou vazbu o tom, co si žáci

odnášejí z jeho hodin. Což se odráží i v tom, že on sám neví, co tento předmět pro ně znamená, jak ho berou.

## Používané strategie při řešení konfliktů

*„...mírnej šum přehlídnu a někdy ovšem musím důrazně promluvit nahlas, takže je potřeba zakřičet, no. Jednou mě jeden kluk neustále rušil při jedné hodině tím, že nestále mluvil, opravdu neustále mluvil. A ptal jsem se i svých kolegů a oni říkali, 'ano to je hrozný dítě, neustále mluví'. A jednou jsem, protože jsem si řekl, tohle už není možný, vešel do třídy a ještě si všechny děti ani nestoupli a ten začal okamžitě mluvit, tak jsem na něho tak silně křičel, opravdu velmi silným hlasem, jsem řekl 'tohle byla poslední slova, která jsi dneska řekl'. A skutečně bylo ticho, já jsem ho tedy samozřejmě hned za chvíličky vyvolal, aby si nemyslel, že se na něj zlobím nebo něco. Tak to bylo takový to učitelský zařvání, učitelský rozčílení. Zařval jsem na něj jako tur, všichni se zděsili úplně a byl klid. Ale pamatuju si, že jsem se jednou takhle naštvál na jednoho kluka, a pak jsem s ním týden nemluvil, ale to byla blbost prvního řádu. Dnes už jsem chytřejší přeci jenom, takže teďkom jsem hned, tedy za chvíličky normálně s ním mluvil.“*

*„Takže se vám stává, že se někdo ve třídě proti něčemu postaví, nesouhlasí a vy to řešíte dialogem? Ano s tím, že tedy tomu dotyčným nechávám plné právo, aby se vyjádřil, ať to dělá jakýmkoliv způsobem. To znamená, na první pohled třeba nepoužívá, ne vulgární slova, ale takový jaký mi nemáme běžně ve slovníku. Tak to mi vůbec nevadí, naprosto to všechno... jsem přesvědčen, že to musím přijmout, protože on tím vyjadřuje, co si myslí, a pro mě je důležité, co on si myslí.“*

*„...ale většina zásadně jsou katolíci, takže tam nenarážím na nějaký odpor, že bych musel překonávat nějaký odpor.“*

*„no já nevím. Já z mé strany se snažím se všema se kamarádit a dělat všechno pro to, aby je to neovtravovalo. Tak bohužel jsem teďko už starej, takže mi to nejde, myslím, ale přeci jen to oceňujou...“ (řečeno trochu váhavě)*

*„Když je to jeden žák, co vyrušuje, tak se snažím ho vzít stranou a zjistit, proč mě takhle trápí.“*

Mluvení a ruch ve třídě si respondent sám interpretuje jako únavu žáků. Nesnaží se přijít na to, kde jsou skutečné příčiny. Tím si znesnadňuje kooperativní způsob řešení konfliktu. V případě šumu a nepozornosti, ať už je způsoben čímkoliv, ponejprve volí ústupek. Přehlíží šum, udělá žákům chvíli přestávku a podobně. Nesnaží se zasahovat autoritativně. Ono „učitelské zařvání“ používá v případě, kdy už je situace vyhrocena. Je tedy dost možné, že až v případě, kdy dochází k afektu. Jeho cílem je vytváření kamarádských vztahů, do kterých toto zařvání neseďí. Dobrý učitel se podle něho k takovému způsobu

jednání, tj. zařvání, vůbec nemusí uchylovat. To se mu ovšem nedaří a tyto situace jsou pro něj pravděpodobně zdrojem frustrace, viz následující citace:

*„Vyučování je nejhorší, teda nejnáročnější práce. Učitel musí být strašně citlivý, ne teda přecitlivělý samozřejmě, ale musí se vždy umět vcítit, co ty děti potřebují. Já osobně bych se pro učení nikdy nerozhodl, kdybych si mohl vybrat, tak určitě ne vyučovat.“*

## Vztah k žákům

*„Co si myslíte, že tento předmět znamená pro žáky? No já nevím, já z mé strany se snažím se všema se kamarádit.“*

Snaha udržovat kamarádské vztahy. Nezáskává však dostatečnou zpětnou vazbu od žáků.

### 5.5.6 Respondent “F”

#### Postřehy a dojmy ze setkání

*„Působí jako charismatická osobnost, vytváří si dobré vztahy s dětmi, je oblíbený, na druhou stranu ví, či tuší, že některé věci nedělá moc dobře, ale aktuálně s tím zatím nic nedělá, protože mu to vlastně tak, jak to má, funguje. Nebojí se jít otevřeně do citlivých témat a otvírat je jako nevyřešené otázky. Sám sebe vnímá jako osobu, která má talent pracovat s dětmi prvního stupně.“*

#### Motivace a zakotvení ve víře

*„Je ve mě jakási touha po tom učení náboženství. Tak jsem přijal nabídku vyučovat náboženství u nás ve škole bez nějakého většího váhání.“*

*„...největší motivace byla...asi touha to dítě učit...možná touha si o tom s nimi povídat a dozvědět se, jak oni se na to dívají, protože pro mě je to něco obrovského a často se učím víc já než oni.“*

*„A já si myslím, že se mnohdy můžu mýlit v té hodině, děti i mást. Někdy se toho i děším.“*

Respondent vede zřejmě živý a aktivní duchovní život, který je založený na prožívání vztahu k Bohu. Základním motivem k práci s dětmi a vyučování náboženství je zřejmě radost z komunikace s nimi a podílení se na jejich duchovním růstu. Vztahovost a prožívání samo o sobě pro něho mají velkou cenu, větší než touha předávat „pravdu“ ve formě pravdivé nauky. Zodpovědnost za předávání této nauky je pravděpodobně slabinou v jeho přístupu k náboženství. Této slabiny si je sám vědom.

## Cílová skupina a délka praxe

Tento respondent vyučuje náboženství na prvním stupni základní školy (1.– 4. třída). Délka jeho praxe jsou 3 roky.

## Osobní cíle (vědomé/nevědomé)

*„...úspěch zažívám tehdy, když ty děti chodí na náboženství rádi sami o sobě, ne že by tam musely, ale že chtějí, že se prostě aktivně zapojují, že mají nadšení do toho. Mým cílem je vzbuzovat v dětech zájem a nadšení do otázek, co se týče náboženství, ať už je téma jakýkoliv, a to nadšení v nich podporovat, a pak už se jenom s nimi vezu, protože ty otázky, který z nich padají a obrázky, který malují a to, co vypráví potom, to je jakoby ...to jde samo úplně a myslím si, že nejdůležitější je pomoc jim o tom dál diskutovat.“*

*„...je pro mě úplně odměnou, ještě než by měla nastat ta chvíle, kdy já přicházím do té družiny a ty děti volají 'jooooo jooooo náboženství' a už se hrnou ke mně.“*

*„...ale v tom náboženství mi jde o to, aby to ten člověk objevil sám. Já si totiž myslím, že když dětem doopravdy něco vysvětlím a řeknu jim, že takhle to je, tak někdy jim tím ty vlastní dvířka k tomu objevení zavřu.“*

*„Nechci, aby se ty děti jenom něco učily, chci s nima prožívat a dělat tyhle věci... a to si myslím, že na normálních hodinách nejde.“*

Vyjma konkrétních cílů, jako jsou vzbuzení zájmu a nadšení, které respondent sám vyjmenoval, jsou zde patrné náznaky možná nevědomého cíle, „aby mě žáci měli rádi“. Konkrétní hmatatelné cíle jsou trochu zastřeny samotným přáním či cílem, aby ty děti samy chtěly, samy se rozvíjely. Nejvýstižnějším lze jeho cíl popsat jako přání zapálit v dětech zájem, který už je bude rozvíjet a hnát dopředu sám. Samotné formování je tak trochu necháno na „Božím vedení“, jak už bylo řečeno v předchozím komentáři. Je ovšem možné, že

tato „důvěra“ může být zároveň známkou strachu věci pevněji držet v rukou a převzít zodpovědnost. (viz následující citace)

*„A někdy vím, že potřebuji jasně říct a jasně nazvat. A jak jsi řekla, že křesťani se toho někdy bojí, já bych se klidně zařadil to tédle škatulky, že se toho někdy bojí. A myslím si, že to někdy není dobře, že toho nejsem schopen. Myslím si, že se to musím učit... Já to vím a možná si to někdy i omlouvám tím, že prostě je krásný, jak nad tím ty děti přemýšlí.“*

## Konkrétní konflikty

*„...vyprávíme nějaký příběh a 15 dětí dává pozor a 16 - té dítě začne vykřikovat...“*

*„...oni se začnou bavit, tak je to nebaví, nezajímá je to...“*

*„Rušivá třída, něco je jako nebaví, začínají si povídat, nepozornost. V normální hodině českého jazyka vnímám, že ta látka je nezaujala, nebaví.“*

Při výuce náboženství i jiných „běžných“ předmětů se setkává s typickými konflikty pro první stupeň základní školy. Tedy nepozornost, mluvení, vyrušování, které většinou vycházejí z toho, že žáky látka nebaví, nudí, již jsou unavení nebo chtějí získat pozornost učitele.

## Používané strategie při řešení konfliktů

*„U nás je náboženství nepovinný. Na začátku roku děti nebo rodiče podepisují přihlášku a chodí dobrovolně, a ta dobrovolnost je ještě taková, že... když někdo nebude chtít, že ho nechávám v družině nebo někde... a když někdo nechce... tak já je neberu s sebou. Tohle je můj osobní postoj. Musím říct, že se shoduje s paní ředitelkou.“*

*„...bylo řečeno, že když je někdo přihlášený, tak že je to pro něj povinný. Já tvrdím -- ne--, když nechce, tak proč já bych ho do takovýho... do takovýhle situace tlačil nebo nutil ho jít na hodinu, když ho to nezajímá? Stalo se mi to dvakrát, a ty děti nebyly jednou, a příště zase šly.“*

*„Když mám jasno a vím, co chci přesně, mám prostor mám energii...tak si myslím, že mám dar s tím dobře naložit.“*

*já třeba...mám zásadu, že nepoužívám žádný tresty v náboženství. Třeba poznámka nebo tak něco, to neexistuje v náboženství. To se snažím všechno tohle vyloučit, aby ta hodina náboženství byla jiná - úplně jiná. Motivovat je jiným způsobem, třeba do toho trochu investovat. Mít tam nějaký obrázky nebo nějaký cukroví, co ty děti*

v uvozovkách uplácí, ale vylučuje to nějaký věci, který používám normálně ve vyučování. Takže když mám potom jenom desetiminutovou přestávku mezi normální hodinou a náboženstvím, tak přestože se snažím to rozlišovat, tak sám sebe často úplně nepřeorientuju. To mi vadí.“

„Takže ty neučíš svojí vlastní třídu na náboženství? Ne, to jsem odmítnul a neučím svojí třídu na náboženství, protože mi nešlo odpoutat se od toho, 'dobře teď' budu mít matematiku a teď' budeme mít náboženství'. To byl pro mě fakt problém. Takže já učím zbylý třídy.“

„Když usiluju o to, aby tam někdo chodil s nadšením a rád, tak mu to nechci znepríjemňovat a dělat mu tam věci, který mu vadí. Ty děti mají stejně jako já za sebou čtyři nebo pět hodin, kdy musely sedět v těch lavicích, musely poslouchat, musely... já nevím co... Já si myslím, že když někoho pokárám a řeknu, tak tohle bylo opravdu špatné, tady jsi zlobil, tak ano, dobře, je to správný vyjádření, já nehodnotím to dítě, ale to, co udělal, ale já můžu říct i 'hele, ale když tohle nebo támhleto, tak se dostaneme někam jinam'...“

„Moje zásada je, abych to udělal co nejpříjemnější těm dětem, co nejpříjemnější sobě. Samozřejmě napomenutí je někdy na místě... Já nechci, aby to byla normální hodina. Já chci, aby to byla doopravdy hodina **náboženství**, že něco pocítíme, že něco pochopíme.“

„...ale nechci, aby moje přístupy v normální hodině byly stejný jako v náboženství. Nejsem si jist, jestli je to správně.“

„Musím říct, že kdybych k těm dětem neměl blízký osobní vztah, tak prostě spolu asi nevyjdem... A někdy ani tak nezáleží, co člověk použije, jako spíš s čím to použije.“ (myšleno v „normálních“ hodinách)

„Rušivá třída, něco je jako nebaví, začínají si povídat, nepozornost. V normální hodině českého jazyka vnímám, že ta látka je nezaujala, nebaví je a uznám, že nějakým způsobem je nutný jim to předat, v tuhle chvíli zaujmu postoj více autoritativní. V první chvíli získám pozornost třeba tím, že zvýším hlas, k někomu se třeba přiblížím a tím ho zaujmu a dám najevo, že tohle je doopravdy třeba a klidně, když jsem si jistý tím, že je nutný, aby to pochopily, tak si na to klidně na konci hodiny napíšeme krátký shrnutí, jako kdyby výhrůžku použiju klidně. A tím oni začnou dávat pozor.“

„Ale v hodině náboženství je ten rozdíl takovej, že když já mám téma a učím ty děti a oni se začnou bavit, tak je to nebaví, nezajímá je to a v tu chvíli hledám potíže spíš u sebe.“

„...tak občas k tomu dojde a potom, to bych zase kecal, že v náboženství někdy nevyužiju autoritativního přístupu... tak se snažím tomu předcházet a přijdu k němu a třeba ho chytím za ramena a povídám dál, jako kdybych si ho nevšímal a přitom on ví, že si ho všímám. Ale i tady to třeba nefunguje... dál zlobí a v tu chvíli, právě já mám v náboženství díky tomu, že nepoužívám 'přihlásili jste se?' mám jeden mocnej argument, kterýho si vážím a snažím se ho moc nevyužívat, když nemusím. Já prostě můžu říct, 'nechceš s námi být? nemusíš' a toho člověka to zarazí.“

*„...on neodešel a pořád zlobil, tak jsem ho prostě vzal a vyhodil jsem ho ze třídy. Odvedl jsem ho do družiny, 'zůstaneš tady, já tě na tom náboženství nechci, protože jsme se o něčem bavili, choval ses tak a tak...a mrzí mě to, ale dneska už tam s námi nebudeš. A pokud budeš příště chtít přijít, tak přijď a já budu rád...'.“*

*„Musím říct, že kdyby se u nás náboženství stalo povinným předmětem, tak by se hodně věci změnilo, to rozhodně a i můj přístup by se změnil. To si myslím, že je zásadní, jestli je povinný, nebo ne. A určitě by tam začaly pracovat jiný postupy.“*

*„A já si myslím, že se mnohdy můžu mýlit v té hodině, děti i mást. Někdy se toho i děším.“*

Protože respondent vyučuje běžné předměty prvního stupně základní školy i náboženství a zároveň v těchto hodinách poměrně striktně rozlišuje přístup k řešení konfliktům, můžeme u něho rozlišit dva styly. V běžných hodinách přistupuje ke konfliktům více konkurenčním způsobem, avšak stále dbá na udržování dobrých vztahů. Snaží se výuku udělat tak, aby nemusel žáky neustále nutit. Pokud ovšem musí, pak spolu s uvedením logických důvodů trvá na svém. Nyní je otázkou, jaké konkrétní důvody ho vedou k tomu, že má respondent tak odlišný postoj k řešení konfliktu v náboženství. Značnou roli hraje to, že v této škole je náboženství volitelným předmětem. Po přihlášení by mělo být povinné, avšak v praxi tomu tak bohužel není. Tento postoj může být snahou vytvořit z náboženství něco skutečně jiného, než jsou ostatní školní předměty. Dobrovolnost a svoboda rozhodnutí, která se žákům poskytuje může být chápána jako Boží výzva ke společenství, ke kterému musíme chtít přijít sami. Samotná dobrovolnost už v sobě může skrývat důležitý náboženský moment. Pak je tady ještě v případě respondenta jakási nauková svoboda, která už ale pravděpodobně svědčí o strachu ze zodpovědnosti a jasného vymezení hranic. Pokud by tomu tak bylo, pak by ono posunutí cíle na pouhé vzbuzování nadšení a zájmu pro náboženské věci mohlo být snahou vyhnout se konkurenčnímu postoji ve věcech náboženství.

## Vztah k žákům

*“To specifikum, že ty děti jsou malý, přináší i jiný možnosti a rozhodně bych neaplikoval na druhém stupni to, co na prvním.“*

*„Já je tím vztahem někdy až vydírám...“*



Jak již vyplynulo z předchozích citací, respondent má velmi blízký a přátelský vztah k žákům. Tento vztah se někdy stává i účinným nástrojem výuky. Jeho přístup je pro věkovou kategorii mladšího školního věku dobře aplikovatelný a zdá se, že mu tento přístup funguje. Jak sám uvedl, vnímá určité dispozice pro práci právě s touto věkovou kategorií.

## 5.6 Další zpracování transkripce pomocí metody vytváření trsů

Předchozím zpracováním transkripcí do jednotlivých kategorií jsme si vytvořili přehled o celkových přístupech jednotlivců a částečně tak už získali materiál pro odpovědi na výzkumné otázky. Zatím však ne zcela úplný a některá důležitá témata se zatím ztrácejí v členitosti a oddělenosti získaných informací. V následující části jsou proto seskupeny některé důležité výroky do skupin nazývaných také „trsy“,<sup>49</sup> které sdružují tematicky propojené části ze všech získaných materiálů. Tímto procesem vznikají další obecnější, induktivně zformované kategorie, které nám pomohou se ve výzkumném tématu lépe zorientovat. Obecnější kategorie jsou vytvořeny z těchto tematických celků:

- ✓ Motivace k práci učitele náboženství.
- ✓ Vytyčené cíle.
- ✓ Zkušenosti s řešením konfliktů s žáky.
- ✓ Řešení konfliktů v souvislosti s náboženstvím.

Na začátku každé citace od nového respondenta je kvůli lepší orientaci a možnému propojení s již zpracovanými informacemi uvedeno písmeno, které odpovídá přidělenému písmenu respondentům v předchozí části. Podtržená slova vyznačují klíčové pojmy, takzvané „významové jednotky“,<sup>50</sup> na jejichž základě jsou v závěru jednotlivých trsů uvedeny nejobecnější kategorie vztahující se k tématu. Nyní tedy následují jednotlivé tematické trsy:

---

<sup>49</sup> Miovský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. str. 221.

<sup>50</sup> Tamtéž, str. 232.

## 5.6.1 Motivace

(A) „no ne, tak to tady vždycky musí někdo učit, že jo...mám povinnost něco učit, takže mi tady něco dali...ale učil jsem i dřív, a to bylo prostě, že člověk konvertuje, je biřmovanej, tak má v sobě takovou tu mánii, tu víru šířit dál, a tohle to je docela dobrá metoda, že jo...Ta motivace samozřejmě vydržela, protože jinak bych to asi nedělal, to víte, protože to není jenom výuka náboženství, to co člověk dělá...to už potom proč by člověk měnil, ne že by to byl nějaký hřích, ale když se potom člověk ohlídně, tak vidí takovou tu červenou nit za sebou...“

(B) „Takže protože pocházím z katolické rodiny a chodila jsem do farnosti, kde byl velice dobrý pan farář, který nás učil náboženství ... tak mi to nějak zapadlo do srdce, a když přišel vlastně ten převrat, po revoluci ... tak on mě tehdy vybídl, jestli bych nechtěla učit náboženství na faře nebo vůbec za něj ...no a já jsem nad tím uvažovala ...a učila jsem pak na celý úvazek. (Podrobnější otázka na vnitřní motivaci)...vždycky jsem jako chtěla učit, to je pravda, chtěla jsem být s dětmi nebo s dospívajícími, a když přišla tahle možnost, tak jsem viděla, že je to ono... U toho náboženství, to jim předávám něco, co sama prožívám, ... že do toho dávám kus sebe. Když je to náboženství, tak je to něco, s čím člověk vyrůstá, s čím člověk žije...“

(C) „Vyučovat náboženství, to je moje poslušnost k církvi. Pro mě je to Boží úkol, když mě povolali z katechetického střediska, tak nebylo o čem mluvit, to bylo jasné. Já už jsem v důchodu, ale náboženství, to je první linie, to je moje povinnost.“

(D) „Výuka náboženství byla věc, kterou jsem tak nějak cítil, že bych jí dělat měl. Předávat to, co jsem považoval za důležitý, touha předávat, viděl jsem v tom Boží vedení, otevřely se cestičky. Někdo to může zpochybnit, ale...“

(E) „Vždycky jsem se zabíjel dětma....cítil jsem, že ty děti jsou v kostele přehlížené, tak jsem se jim začal věnovat. A to už vlastně od počátku... A jednoho dne mě potkal tady ředitel, který mě znal. Pozval mě, přijal jsem to.“

(F) „Tak protože učím na církevní škole, tak pro nás je náboženství jakousi samozřejmostí, i když ne povinným předmětem....Je ve mně jakási touha po tom učení náboženství, tak jsem přijal nabídku vyučovat náboženství u nás ve škole bez nějakého většího váhání... No a největší motivace byla...asi touha to dítě učit...Možná touha si o tom s nimi povídat a dozvědět se, jak oni se na to dívají, protože pro mě je to něco obrovského a často se učím víc já, než oni.“

### Obecné kategorie v motivaci k výuce náboženství:

- **Touha** - povídat si...předávat...učit...dozvědět se co ty děti...šířit dál...být s dětmi.
- **Poslušnost/povinnost** - k Bohu nebo k církvi.
- **"viděl/cítil jsem"** - že bych měl...boží vedení...je to ono.

## 5.6.2 Cíle

(A) „No to se takhle nedá, když přijdete k nějaké societě, každá je jiná, že jo, tak každá potřebuje něco jinýho, takže proto musí být ty cíle u každýho jiný, protože jakmile nejsou rozdílný, tak je to divný. Každá skupina chce prostě něco jinýho...tak teď je takový to těžišť na tom, vést je i mimo tu křesťanskou výchovu, takže je vedem k tomu, aby dokázaly být užitečný. Většina z nich toho je schopná (mnohý z nich mají nějaký drogový zkušenosti, některý jsem trochu na hlavu, nebo jsou z neúplných rodin), a to my jim tady zprostředkujeme natvrdo, a oni, když to pak ochutnaj, tak to je dobrej evangelizační moment, že nežijou jenom pro sebe, ale že je někdo chytne za ruku a najednou oni, které měly samy problémy, pomáhají těm druhejm. No a to gró, to je, že oni poznaj, že my jsme tady všichni věřící jako učitelé a oni poznaj, že to nejsou jenom ty různý nesrozumitelný gesta, a že jsme společenství, kde je možné nalézt pomoc. Tak to je takovej cíl tady, že ta církev nejsou jenom ty studený domy, ale že to může být i domov.“

(C) „Cílem je zpřítomňování Boha, vedle toho, co se předává, vedle informací je tu ještě katecheze. Mým cílem je zprostředkovat dětem zkušenost s Bohem, s Božím působením.“

(D) „...cílem je předávání informací. Naproti tomu katecheze je o něčem jiném, ale katecheze na školu nepatří...s ohledem na nevěřící žáky, jak to budou vnímat, jestli mi je k něčemu nutíme nebo nenutíme.....osoba katechety tam svým způsobem (něco) vnáší a v podstatě je to evangelizace, ale ne nějak cílená, ale druhoplánovitá.“

(E) „No tak můj hlavní takový cíl je, aby si vázili Pána Ježíše. Protože sám ho vnímám stále více jako pozoruhodnou postavu, nebo stále objevuju na něm něco krásného, nového, co jsem třeba ještě před rokem, jsem si toho nevsimnul, takže to je takovej můj cíl, no. Třeba i to, aby ta modlitba pro ně nebyla povinnost, ale aby to pro ně byla možnost, která je úžasná pro člověka, člověk má možnost se postavit před Pána Boha, má možnost vidět svůj život i z jeho hlediska, má možnost představit si jak Pán Bůh mě vidí...To jsou pro můj život úžasný věci...“

(F) „Mým cílem je vzbuzovat v dětech zájem a nadšení do otázek, co se týče náboženství, ať už je téma jakýkoliv, a to nadšení v nich podporovat, a pak už se jenom s nimi vezu, protože ty otázky, který z nich padají a obrázky, který malují, a to, co vypráví potom, to je jakoby... to jde.....samo úplně a myslím si, že nejdůležitější je pomoc jim, o tom dál diskutovat.

Myslím si, že když nad tím budou přemýšlet s nadšením a ne jenom v tom školním věku, ale dál a dál a dál a budou se dál rozvíjet. Tím se pokouším překonat tu bariéru, že náboženství 'to ne, o tom nechcem mluvit', jako je dnes u mnoha lidí, ale právě otevřít ty dveře, aby dál hledaly.“

## Obecné kategorie v cílech:

- ✓ **Zprostředkovat** - ochutnat něčeho, poznat, udělat zkušenost s Bohem.
- ✓ **Předávat informace** - spolu s katechezí, předáváním vlastních zkušeností.
  - bez katecheze, ta sem nepatří.
- ✓ **Motivovat** - aby sami chtěli.

S tímto tématem také úzce souvisí celkové pojetí předmětu. Jeho význam v rámci vzdělávacího programu školy se zdá být velice významný. Od něho se pak odvíjejí samotné cíle, jak bylo z některých textů patrné. S tématem „pojetí“ souvisí ještě tyto texty:

*(A) „...to pojetí, o kterém se dneska už moc nemluví. To je předávání té pravdy. Pak že to má být jako svědectví. (špatná kvalita záznamu: nějaké poznámky o vzkříšeném Kristu a o církvi) ...tak to se jako nemění a možná bych řek, že to jako převažuje ...Až potom teprve to kériigma.“*

*(B) „...ale prostě snažím se zajímat se o to, co oni prožívají, a to na úrovni toho kamarádství. Jo, že třeba máme učitele, kteří učí na tom druhém stupni, ale tam je to známkové, takže tam je to o tom, že on zadá práci a oni podle toho dostanou známku, a tím to končí. A to si myslím, že je škoda...  
Tím, že já tady pracuju ve školní družině, jsem tady s nimi i odpoledne, tak je poznávám i po té jiné stránce, než jenom ve školní lavici. A i podle toho já občas stavím hodinu, protože dnes je tady třeba mám a zítra mám s nimi hodinu, takže já třeba reaguju na to, co jsem tady prožili.....i tím začínám tu hodinu, tím prožitkem.“*

*(D) . „...a to pozná (žák) ve chvíli, kdy si řekne 'ano, je to věda, není to paskvil, je to o něčem'.  
Moje zkušenost s tímto přístupem byla 'hurá, konečně jsme se něco dozvěděli.' Tím nechci sám sebe chválit, ale jde o ten přístup k tomu.  
Oni sami (žáci) od toho mnohdy očekávají něco jiného, než jak to učitelé pojmají, tj. hlavně vytváření společenství... Jejich očekávání není naplněný....“*

*„Vytváření společenství nutné je, ale pak to může sklouznout do toho, že se máme rádi, je to příjemný, ale...“*

*(E) „...nějaké informace oni dostat musí a samozřejmě při tom jim vždy sděluji svůj postoj a to, co já prožívám, to, co já si myslím, ....Nevidím mezi tím velký rozdíl, protože řada dětí tam je věřících, přeci jenom, respektive pocházejících z křesťanského prostředí...“*

*(F) “Já nechci, aby to byla normální hodina. Já chci, aby to byla doopravdy hodina náboženství, že něco pocítíme, že něco pochopíme.  
Nechci, aby se ty děti jenom něco učily, chci s nima prožívat a dělat tyhle věci... a to si myslím, že na normálních hodinách nejde...“*

(A) „Společenství, to není katechismus. To gro je tady jinde, ta nauka, to je jenom nástroj, že jo?“

V pojetí náboženství bylo možné rozeznat tyto kategorie:

- **Náboženství jako normální povinný předmět** - společenství a případná katecheze probíhá mimo výuku, prostřednictvím jiných akcí. Obsahem a cílem předmětu je předání informací o katolické nauce a teologii jako vědě.
- **Náboženství jako povinný předmět se snahou zprostředkovat zkušenost s Bohem** - informací o nauce je zde užito jako nástroje. V rámci hodin je snaha zprostředkovat a navazovat na bezprostřední zkušenosti žáků. Poukazovat na Boží přítomnost.
- **Náboženství jako povinný předmět opírající se o zkušenosti zprostředkované mimo výuku** - informace zde slouží také jako nástroj. Výuka však pracuje se zkušenostmi získanými mimo samotný předmět. Toto pojetí vyžaduje jednotný náboženský koncept školního programu.
- **Náboženství jako společenství, které není normálním předmětem** - velice důležitá je atmosféra dobrovolnosti a společného prožívání.

### 5.6.3 Řešení konfliktů s žáky

(Řešení konfliktů se v této kategorii nevztahuje přímo k předmětu náboženství.)

(A) „No tak jak říkal Lenin 'učit se, učít se, učít se', tak já bych to trochu modifikoval na 'řezat, řezat, řezat'. I když tady se to taky nedá brát paušálně, někdo potřebuje vážně řezat, na někoho stačí třeba promluvit. Na to nejsou žádné metody...Já ten problém nemám, poněvadž já jsem ten chlapák, ale v principu platí to jeden za všechny, všichni za jednoho...

... ale pak tam byli i ti hodní, kteří dostávali sodu, tak já jsem vždycky žasnul nad tím, že se nedomluvěj a nepomstěj ty měkký. Že nepřijdou do třídy a nepraští do stolu s tím, že řeknou, 'zlobili jste. Ne sice mě, ale kolegyni'.

...já jsem vždycky býval v hodinách dominantní, taky částečnou opotřebovaností, ale s chutí teď poznávám, že to jde i jinak.“

(C) „Oni to můžou bejt rošťáci různí, ale prostě mít je rád, protože třeba i v tom věku puberty, kdy jsou třeba nesympatický ty projevy, tak voni, zvlášť ty kluci, velmi touží po lásce. Většinou to doma moc nemaj, takže oni chtěj porozumění, osobní kontakty. Tak to je jako základ...

...a když někdo zlobí? Tak tam jsou různé metody...S rodičema spolupracovat, samozřejmě s vedením školy, nejít nikdy do konfliktu, pokud to není nutný. Snažit se o toleranci...ale jako kdyby někdo zlobil, tak jaký pak copak, prostě je ve škole, takže

jaký chci nechci, prostě musí. Je tady nějaká represe, jsou tu poznámky, je tu nějaký pohovor, můžu si pozvat rodiče... ale to je poslední, ještě před tím mám známkování a ještě předtím si s ním můžu nějak pohrát. Ten, kdo nejvíc zlobí, tak toho pověřím něčím a vyzdvihnu ho, to je taky taková dobrá metoda, protože oni většinou na sebe chtějí upozornit. Si s nima pohrávat prostě... Pochválit a tak...

Popis příkladu problému s mluvením v hodině: (tato část interviu nebyla z technických důvodů zaznamenána, přepsáno z poznámek) „Půl roku to byl problém, pak jsem se rozhodla zadat anonymní anketu: otázky na to, co pro mě znamená studovat na křesťanském gymnáziu, jak vnímám náboženství jako povinný předmět, co se mě na něm líbí, nebo nelíbí, připomínky na katechetu, co dělá dobře, co ne atd. Po tomto kroku se změnil trochu ráz výuky, víc soutěží a her, a problém zmizel.“

(D) „Myslím, že obecně s těmi žáky problém nemám, mnozí mě mají rádi. Neplatí to nějak obecně, vždy se najde někdo, komu ten člověk nevyhovuje...“

...prostě vytáčí mě to, když si tam někdo sedne a otevře si noviny, s takovým tím přístupem, tak tady se zase nic nedozvím. Přistupuje k tomu jakoby...aniž poslouchá, co se děje.....ale to je otázka, co ho k tomu vede?...těžko říct...když se upozorní, tak on teda něco začne.

Jsou třídy, kde to funguje, tam se těším, ale jsou třídy, kde jako by si chtěli povídat o spoustě jiných věcí a nedostaneme se k tomu, a mám z toho jako špatný pocit, že se nedostaneme dál.“

„Co se týká těch témat, kde jakoby odváděj...rád tu hodinu věnuju, pokud to bude mí nějaký vztah k...a ono to většinou má.“

(F) „Já si myslím, že když někoho pokárám, a řeknu, 'tak tohle bylo opravdu špatné, tady jsi zlobil', tak ano, dobře, je to správný vyjádření, já nehodnotím to dítě, ale to, co udělal, ale já můžu říct i, 'hele, ale když tohle nebo támhleto, tak se dostaneme někam jinam'. Ano samozřejmě že můžeš říct, že tohle můžu dělat i při normální hodině. Jenže, když učím 25 dětí češtinu a musím je to naučit, tak já ty děti češtinou nezaujmu, vůbec ne, prostě je musím nutit. Někdy je i svým způsobem v uvozovkách týrat...

Já využívám všecko, co se dá. Musím říct, že kdybych k těm dětem neměl blízký osobní vztah, tak prostě spolu asi nevyjdem.“

„Rušivá třída, něco je jako nebaví, začínají si povídat, nepozornost... látka je nezaujala, nebaví je, a uznám, že nějakým způsobem je nutný, jim to předat, v tuhle chvíli zaujmu postoj více autoritativní. V první chvíli získám pozornost třeba tím, že zvýším hlas, k někomu se třeba přiblížím, a tím ho zaujmu a dám najevo, že tohle je doopravdy třeba a klidně, když jsem si jistý tím, že je nutný, aby to pochopily, tak si na to klidně na konci hodiny napíšeme krátký shrnutí, jako kdyby výhrůžku použiju klidně. A tím oni začnou dávat pozor. Řeknu jim přesně, co je čeká, co je třeba popsat, probrat, a co je třeba vědět. Ti bystřejší okamžitě vědí, že dobře, mám pravdu, je třeba to probrat. Ti méně bystří, na ně zase platí to, že vědí, že když nebudou dávat pozor, že to může špatně dopadnout. A pak se snažím dát jasně najevo to, co jsem chtěl, a to je v případě, kdy nepoužívám nějakou alternativnější techniku... Snažím se sdělit dětem jasně co chci, a co by měli chtít oni - co je zapotřebí, aby oni dělaly, věděly a snažím se jim i uvést jasně a logické důvod...“

A funguje ti to? mně to funguje, protože se to snažím nepoužívat...vzbudit v nich nějaký ambice, to předchází tady tomu, pak to funguje.“

(B) „To já si myslím, že vždycky se někdo takový v té třídě najde, vždycky to není o tom, že oni jsou miloučké, že jsme kamarádi, protože do výuky patří i to, že toho dotyčného napomenu, že taky musím zaujmout nějaký postoj k tomu jeho chování, a to se mi vždycky nelíbí, ... a nebo říkám to, co církev učí, a ten dotyčný si chce na tom druhém stupni život zařídit podle sebe, takže tam to vždycky nehraje a prostě říkám mu něco, co on nechce slyšet. Je to v tom smyslu, i když mu to říkám přátelsky.“

„Já si teda nejsem vědomá, že by mě někdy naštváli tak, že bych byla jako vzteky úplně bez sebe, nebo tak, ale prostě každou hodinu něco je, že tam máte dyslektiky, neklidné děti ty tu hodinu rozkládají, to je pravda, to je v každé té hodině, ale já si myslím, že když mu dvakrát řekne...tak buď si dá říct, a nebo si nedá...“

(D) „Stalo se mi několikrát, že někdo řek nějakou věc, která...prostě jsme nějak v té třídě bojovali...konkrétně jsme řešili nějak smysl 'proč se tímhle zabýváme', tam šlo ještě o to, jestli má vzdělání nějak smysl, prostě takový to 'tohle nepotřebuju, tudíž do budoucna nebudu potřebovat, tudíž je to k ničemu, a tohle potřebovat budu, tak se tím budu zabývat'. To bylo asi dva dny po sobě ...to bylo v kontextu ještě jiných věcí, kdy prostě ty lidi měli naprosto nestudijní přístup, a pak někdo tu otázku... já nevím, jestli rejpavě... položil znova, a bylo patrné, že chce vytočit, tak mě to naštválo, já jsem začal řídit, já jsem cholerik, to znamená, že rychle zareaguju a rychle se utlumím.“

(E) „No to víte, někdy hold si řeknu, že je jedenáct hodin dopoledne a oni už jsou unavený, tak to tak jako, ten mírněj šum přehlídnu a někdy ovšem musím důrazně promluvit nahlas, takže je potřeba zakřičet, no.“  
Když je to jeden žák, co vyrušuje, tak se snažím ho vzít stranou a zjistit, proč mě takhle trápí.“

„Jednou mě jeden kluk neustále rušil při jedné hodině tím, že neustále mluvil, opravdu neustále mluvil...Ptal jsem se i svých kolegů a oni říkali, 'ano to je hrozný dítě, neustále mluví'. A jednou jsem, protože jsem si řekl, tohle už není možný, vešel do třídy a ještě si všechny děti ani nestoupli, a ten začal okamžitě mluvit. Tak jsem na něho tak silně křičel, opravdu velmi silným hlasem, jsem řekl, 'tohle byla poslední slova, která jsi dneska řekl', a skutečně bylo ticho. Já jsem ho tedy samozřejmě hned za chvíličku vyvolal, aby si nemyslel, že se na něj zlobím nebo něco. Tak to bylo takový to učitelský zařvání, učitelský rozčilení. Zařval jsem na něj jako tur, všichni se zděsili úplně a byl klid. Ale pamatuju si, že jsem se jednou takhle naštválo na jednoho kluka, a pak jsem s ním týden nemluvil, ale to byla blbost prvního řádu. Dnes už jsem chytřejší přeci jenom, takže ted'kom jsem hned, tedy za chvíličku normálně s ním mluvil. Takže i když člověk občas zvýší hlas, tak s tím žákem pak normálně mluvit, aby si třeba nemyslel, že jste si o něm udělal špatný obrázek? souhlasné pokyvování.“

(B) „...tak vím, že jednou mě naštváli v něčem, tak jsem je nechala po škole a bylo to v pátek odpoledne, a řekla jsem, že hodina bude prostě do dvou, do třech. A ted' rodiče s nimi chtěli odjet na chalupy, a tak .....ale prostě jsem to udělala, takže ty děti musely říct rodičům, že na ně musejí prostě počkat... ale vím, že to nebylo dobře. Jo, že prostě to nevyznělo dobře a do dneška cítím, že oni to braly jako nespravedlivé, že celá třída zůstala po škole, když třeba těch čtyři nebo pět bylo hodných...Tak tam jsem si řekla, 'tak dobře máme vytvářet společenství, tak at' vidí'...Celou tu hodinu jsme rozebírali, že není jen ten osobní hřích, ale že se to vztahuje k tomu společenství jako celku...No ale dneska už bych to neudělala...Prostě to nevyznělo dobře, ta zkušenost byla taková, že to

*bylo moc tvrdé, na ty děti, že na to byly moc malé. A ten přestupek nebyl tak velký, abych udělala tohle. Jo, že mě to naštvalo víc, než jakoby ten důvod byl k tomu.“*

*(F) „A někdy ani tak nezáleží, co člověk použije, jako spíš s čím to použije. Já tuhle holčičku doopravdy můžu i plácnout po zadku, když to teď trochu přeženu a mohl bych si to dovolit jenom proto, že ona ví, že jí mám rád, a že já vím, že jí to neublíží.“*

*„Jednou se mi stalo, před dvěma lety, že jeden kluk neustále zlobil a provokoval, tak jsem mu řekl, 'jestli nechceš nemusíš tady být',... už po druhý a on pořád tam chtěl být a zlobil, takže já jsem mu řekl, 'něco jsem ti řekl, když nejsi schopen to respektovat, tak odejdi'. On neodešel a pořád zlobil, tak jsem ho prostě vzal a vyhodil jsem ho ze třídy. Odvedl jsem ho do družiny, 'zůstaneš tady, já tě na tom náboženství nechci, protože jsme se o něčem bavili, choval ses tak a tak...a mrzí mě to, ale dneska už tam s námi nebudeš, a pokud budeš příště chtít přijít, tak přijď a já budu rád'. A tohle to je moje nejcennější, jako kdyby v uvozovkách největší trest a zároveň to není trest, že jo? Jako na jednu stranu jo, ale jakmile se to stalo něčím opravdu dobrovolným, kam ty děti chtějí chodit samy a chodí tam, protože chtějí, tak prostě 'když nechceš, tak nemusíš', a doopravdy ten kluk příště přišel. Já jsem byl rád a on byl taky rád. A pro mě to v tu chvíli mělo obrovský význam....Je to pro mě jakoby ta poslední otázka, ale neúčinnější.“*

## Obecné kategorie v tématu řešení konfliktů:

Většina konfliktů, které byly v rozhovorech řešeny, se týkaly problémů vyrušování, nepozornosti, mluvení a vykřikování. Protože oblast řešení kázeňských konfliktů je sama o sobě poměrně hodně členitá, použijeme pro třídění do kategorií terminologii používanou v sociálně psychologické literatuře viz kapitola „osobní dispozice“.

- **Konkurenční styl** (prostě je ve škole, tak jaký pak copak, prostě musí...řezat, řezat, řezat...prostě jsem ho vzal a vyhodil...zařval jsem jako tur...)
- **Integrační styl** (vyzdvihnout...pověřit úkolem...řešili jsme smysl, proč se zabývat...kdybych neměl blízký vztah, tak prostě spolu nevyjdeme...vzbudit v nich ambice...zadat anonymní anketu, aby učitel zjistil, co vlastně žáci chtějí/potřebují)
- **Kompromisní styl** (když se upozorní, tak on teda něco začne...rád tu hodinu věnuji, pokud to bude mít nějaký vztah k...)
- **Přízpůsobivý styl** (někdy hold si řeknu....ten mírný šum přehlídnu...)

Každý z respondentů využíval jednoho z těchto stylů jako svého dominantního způsobu jednání v případě konfliktních situací. Zároveň však měl v záloze vždy minimálně jeden jiný, který použil pokud první styl problém nevyřešil. Kombinace těchto dvou, případně



tří stylů vypovídají o celkové strategii mnohem přesněji. Kategorie by pak vypadaly přibližně takto:

- **integrace + konkurence** - přání a potřeby jsou pro vyučujícího stejně důležité jako jeho vlastní cíle, protože na žácích mu skutečně záleží. Pokud však není možné dojít k vzájemné integraci, nastupuje konkurenční jednání. Učitel jedná v zájmu žáků i bez jejich přímé spolupráce. Školní prostředí takové jednání vyžaduje, aby byla zachována kázeň.
- **konkurence + integrace** - především je zde snaha učitele využít svých pravomocí a donucovacích technik, aby dosáhl toho, co chce, tedy kázně. V případě potřeby je možné zohlednit potřeby a přání žáků, aby dostali to, co potřebují, ale vždy je zároveň silná tendence dosáhnout i svých cílů.
- **integrace + přizpůsobení** - přání a potřeby žáků jsou pro vyučujícího stejně důležité jako jeho vlastní cíle, protože na žácích mu skutečně záleží. V případě, že nedochází ke shodě, je patrná snaha vyjít žákům ještě o krok vstříc, aby byla zachována kamarádská atmosféra.
- **kompromis + konkurence** - zde je patrná snaha se alespoň částečně přizpůsobovat potřebám a přáním žáků, aby se předcházelo přímým konfliktům. Zároveň vždy učitel trvá alespoň na některých svých požadavcích. Pokud se situace i tak vystupňuje, nezbude než využít svých pravomocí a donucovacích prostředků k docílení kázně.
- **přizpůsobení + konkurence** - převažuje snaha minimalizovat neshody a konfrontaci s žáky kvůli udržení kamarádského vztahu. Pokud se problematická situace stupňuje, nezbude než využít učitelské pravomoci, dokud nebude situace vyřešena (např. dokud nenastane ve třídě ticho).

K případům konfliktů postojů a názorů se vyjádřili pouze někteří učitelé působící na druhém stupni. Jejich přístupy k řešení těchto sporů se většinou lišily od přístupů k řešení kázeňských problémů. Výpovědi o řešení názorových či postojových konfliktů spadají do těchto kategorií:

- Otevřená diskuse vedená na základě věcných argumentů a názorů.
- Sdělování mé „pravdy“, případně církevní „pravdy“. Snaha působit a ovlivňovat partnerovu stranu (i) prostřednictvím kamarádského vztahu.
- S názorovými konflikty se nesetkávám.

## 5.6.4 Řešení konfliktů v kontextu náboženství

(A) „Na to se nedá odpovědět v rámci křesťanský výchovy. Navíc ta škola, ti učitelé prostě táhnou za jeden provaz, a nebo prostě ne... Jako já si myslím, že se to úplně nedá v té křesťanské výchově, každý prostě potřebuje něco jiného. Tak, jak se to dělá v ostatních předmětech, tak se to dělá i tady... No a já myslím, že to nejde proti sobě, někdy těch pár pohlavků, že jo, tak někdy může vypadat láska. Jo, že ta rána pěstí je někdy opravdu z lásky. No a takový ty moderní metody, takový to pindání okolo...to je na nic... Samozřejmě, že když jsem začínal, tak jsem měl takový ty představy, že jako ty děti nebudu 'řezat' a tak dále, ale z toho člověk velmi rychle vyroste. Já jsem z toho konkrétně vyrost, když jsem tam byl při šikaně...“

(B) „Měli by se výchovné problémy řešit v rámci předmětu náboženství jinak? Já myslím, že vůbec ne, to je prostě podle toho, jak se ten člověk postaví k tomu předmětu, a nebo jak je taky ten předmět braný v té škole. Když vidí, že předmět náboženství je třeba vedle češtiny stejně důležitý předmět a všichni to tak berou, tak je to něco jiného, než když i ten učitel sám tam jde s tím předsudkem, že je to něco méně, než ty ostatní, a já už tam jdu s tím, že ty děti prostě nezkázním, protože oni se budou chovat úplně jinak, než v ostatních předmětech. Tak myslím, že to samo o sobě už mu bere sílu. Ty děti to prostě vycítí...“

(C) „To, že je by to jako nezajímalo, to já neznám takovou situaci, že by mi jako dávali najevo, že je to nezajímá, ale že nesouhlasej, to znám...to dost často nesouhlasej, a když nesouhlasej, tak tady já se snažím...Já se nesnažím to vyhocovat, ale když by k tomu skutečně došlo, tak je tam to učení církve, ale já se opřu o bibli, o učení církve, o svojí víru, ale nemůžu říct, 'je to takhle', protože když bych řekla, 'takhle musíš', tak bych popřela ten pastorační a evangelizační ráz, protože je tam ta svoboda volby. Já řeknu 'ano, teď si volíš, my máme svobodu, ale je blázen ten, kterej'.... Jo, protože ani jedno nedokážeš. Např. ty mi nedokážeš, že Bůh není, já tobě, že je...těma prostředkama, který ty by sis přál. Je tam ta víra....a už jsme u sv. Pavla, a teďka vidíme jako v zrcadle, a pak uvidíme...A já jsem taky v té pozici, já taky věřím, já taky nevím, ale věřím, věřím na úrovni téměř vědění.“

(D) „Je to těžší. (myšleno zvládnání třídy a přístup k žákům při výuce náboženství) ...protože mnohdy 'jakej je katecheta, takový je náboženství', takže proto je to těžší, proto nerad přistupuju k radikálním řešením, ale jsou situace, kdy nic jiného nezbyde....ale nemám z toho vůbec dobrej pocit. Vnímám to jako, abych náhodou někde neudělal nějakou chybu, takže i když se tlačí na ty vědomosti, tak já mám pořád ještě zpětnou vazbu v tom, pozor nemůžu jednat tak, jako...tak mě nejde o to, aby dostali pětku, (ale) aby se s tím nějak seznámili, aby to nějak uchopili. Proto si myslím, že katecheta musí být věřící člověk.“

„Je možné, že požadavek víry a zvládnání konfliktů jde proti sobě? Může jít, může to jít proti sobě....dobře....já tu osobní zkušenost nemám, že by to pro ty děti bylo tak zraňující. Já nemám tu zkušenost, že na základě, že já na ně budu rvát, oni odmítali náboženství. Takovou zkušenost nemám.

Může to (ten vnitřní tlak) omezit to jednání, že pak hůř to zvládá, ale je otázka, jestli je nutný mít tenhle ohled. Když takový situace nastaly, tak jim to přijde normální, oni to vnímají jinak. Oni vědí, 'ano my jsme si nic jiného nezasloužili, takže se na nás takhle zařvalo, protože to bylo opravdu hrozný'....tam je jakoby těžký jak to spojej, jestli s jednáním toho katechety, nebo s tím svým jednáním. Ano, je to omezující, ale teď je otázka, jestli je potřebí se tím nechat omezovat, protože tady je ještě jedna věc. Takový to povědomí, že křesťan má být ten, který si nechá všechno líbit, a kterej je takovej ten svatej, hodnej, kterej vám neřekne nic špatného. Já si myslím, že by měli vidět, že i ten katecheta je normální člověk, že dokáže udělat pořádek a i zařvat, protože i spravedlivý hněv je někdy na místě.“

„Kde vy osobně tedy máte tu rovnováhu mezi tím, kdy jednat 'normálně', a kdy jednat 'jinak'? Já tu hranici nejsem schopen popsat. To záleží prostě na situaci. Neexistuje takovej nějakej....prostě když už to dospěje do takového stádia, tak už se člověk může chovat tvrděj, tvrdčím způsobem. To záleží na situaci, na tom, co konkrétně dělají...takových těch faktorů tam je víc...“

(uvedení konkrétního příkladu) „...no a pak jako, abych tomu dostál, tak jsem udělal tu věc, že jsem se omluvil, za to, že jsem se vytočil. Nic jinýho mě teď nenapadá. Jako řek jsem, 'ano, připouštím, takhle se to stát nemělo, jsem jenom člověk, omlouvám se za to, že...'. A jako myslím si, že to byla jediná možnost v té situaci, jak to řešit a podle mě jakoby na tom... jakoby ta normálnost nějaká na pozici toho katechety je dobrá. Takže to je normální člověk, se kterým se dá někam jít, třeba na vejlet a popovídat a netváří se jako.....protože křesťanství je přece radostný, a ne o těch umučených obličejích.“

(E) „To víte, že jo.“ (myšleno, že stejný přístup platí v každém předmětu)

(F) „...tak mě se jednou stalo, že děti přišly na hodinu s otázkou reinkarnace. Byly tím hrozně zahlcení, propovídali jsme celou hodinu, a pořád to v nich bylo...Ta hodina končila tím, že jsme to Neuzavřeli. To znamená, že já jsem na konci neřekl, 'tak děcka pěkně jsme si o tom popovídali a církev káže tohle a reinkarnace neexistuje. V podstatě je to hloupost a víc se o tom nebudem bavit'. Já jsem s nima o tom mluvil, už jsme přetahovali a já jsem věděl, že když to těm dětem řeknu, tak tohle je prostě špatně. Takový to 'a teď se podíváme, co na to říká církev'. Ne, já jsem jim řekl svůj názor s tím, že o tom budem ještě hovořit, protože v nich ta otázka zůstala otevřená a dál já jsem viděl, jak to v nich přemýšlí. Byl jsem si jistej, že když to teď uzavřu, tak oni už si o tom za mnou nepřijdou povídat. Jako to je extrém obrovskej, já jsem odcházal z té hodiny

a říkal jsem si 'do prčic, můžu si tohle vůbec dovolit jako učitel náboženství?'. A přitom ta cennost toho, že ty děti nad tím přemýšlí a zabývají se touhle otázkou. Zabývají se otázkou po smyslu života, po Bohu, po smrti... Já jsem věděl, že odcházejí a přemýšlí nad tím. Kdyby odcházely a nepřemýšlely nad tím, a věděly, že... tak to pro mě není tak cenný, jak to první.“

„A někdy vím, že potřebuji jasně říct a jasně nazvat. A jak jsi řekla, že křesťani se toho někdy bojí, já bych se klidně zařadil to tédle škatulky, že se toho někdy bojím. A myslím si, že to někdy není dobře, že toho nejsem schopen. Myslím si, že se to musím učit.“

„...chodí dobrovolně a ta dobrovolnost je ještě taková, že to je hrozně zvláštní...jak jsem říkal o tom, že usilovat právě o to, aby děti chodily rády a s nadšením, tak když někdo nechce na to náboženství, tak já ho nenutím. Mě bylo vytýkáno, že když někdo nebude chtít, že ho nechávám v družině nebo někde...a když někdo nechce, což se mi stalo dvakrát za ty tři roky, tak já je neberu s sebou. I když je přihlášený? I když je přihlášený. A bylo řečeno, že když je někdo přihlášený, tak že je to pro něj povinný. Já tvrdím --ne--, když nechce, tak proč já bych ho do takovýho... do takovýhle situace tlačil nebo nutil ho jít na hodinu, když ho to nezajímá?“

„...je možné, že se někdy někdo v družině i schoval, byl třeba schovanej za gaučem, protože nechtěl a je to dobře, že nešel, když nechtěl, a příště bude chtít a já budu rád.“

„...a já pak rozlišuji, já třeba...mám zásadu, že nepoužívám žádný tresty v náboženství. Třeba poznámka nebo tak něco, to neexistuje v náboženství. To se snažím všechno tohle vyločit, aby ta hodina náboženství byla jinačí - úplně jinačí.“

„Ale v hodině náboženství je ten rozdíl takovej, že když já mám téma a učím ty děti a ony se začnou bavit, tak je to nebaví, nezajímá je to a v tu chvíli hledám potíž spíš u sebe. V hodině náboženství si nemyslím, že bych jim měl předávat něco, co nechtějí, nebo co je nezajímá. Samozřejmě že tam hraje roli to, že já vždycky nějakým způsobem můžu vzbudit zájem, ale právě to je ten moment, kterej pak nastává, že...Nesnažím se je nutit k tomu, aby něco dělaly...snažím se je zaujmout (většinou dobrým příběhem), získat zpátky to nadšení a pozornost.

V té běžné hodině se snažím je donutit, a v tom náboženství se mi přičí do něčeho je nutit, spíš v nich vzbudit to nadšení a zájem.“

„Mám pocit, že sis to vyřešil tak s těmi cíli, že se v hodinách náboženství vyhýbáš tomu, něco řešit autoritativně. Ano, ano, já si myslím, že se tomu jde vyhnout, ale přesto že se tomu jde vyhnout, tak občas k tomu dojde a potom, to bych zase kecal, že v náboženství někdy nevyužiju autoritativního přístupu... A v tu chvíli právě já mám v náboženství, díky tomu, že nepoužívám 'přihlásili jste se?', mám jeden mocnej argument, kterýho si vážím a snažím se ho moc nevyužívat, když nemusím. Já prostě můžu říct: 'Nechceš s námi být? Nemusíš.'“

„A já si myslím, že se mnohdy můžu mýlit v té hodině, děti i mást. Někdy se toho i děším.“

„Musím říct, že kdyby se u nás náboženství stalo povinným předmětem, tak by se hodně věci změnilo, to rozhodně, a i můj přístup by se změnil, to si myslím, že je zásadní, jestli je povinný, nebo ne. A určitě by tam začaly pracovat jiný postupy.“

## Obecné kategorie řešení konfliktů v kontextu náboženství

- **Možnosti řešení konfliktů nejsou náboženstvím omezeny** – v takovém případě ještě záleží na postavení předmětu mezi ostatními předměty na škole, případně na celkovém sebepojetí školy jako církevní instituce.
- **Jisté omezení vyplývá pouze ze samotného charakteru předmětu** - respektování svobody, zachování pastoračního rázu, odkazování na vlastní víru, protože učitel taky neví.
- **Pocit'ování tíhy zodpovědnosti, která může omezovat možnosti řešení konfliktů** - strach, že když řeknu nebo udělám to...oni už za mnou nepřijdou...svým způsobem je ztratím. Strach, že udělám chybu, a protože „jakej je katecheta, takový je náboženství“ znemožním žákům přijmout víru.
- **Pocit'ování vlivu vlastních předsudků** - povědomí o „hodných křesťanech, kteří nikomu nedělají nic špatného ani nepříjemného“ může vést k vnitřním rozporům mezi „normálností“ a povědomím o správném řešení. Povědomí o nedůležitosti předmětu pro školu a žáky. Do třídy učitel vchází s tím, že ví, že třídu nezkažní. Vnitřní pocit, že „tresty do náboženství nepatří“.

Z výše uvedených kategorií lehce vybočuje případ nepovinného předmětu náboženství u respondenta „F“, kde má učitel výrazně jiné výchovné a vzdělávací podmínky a celkově specifické pojetí. Především má však i jiné možnosti řešení konfliktních situací. Přesto byly některé jeho výpovědi zapracovány do stávajících kategorií. Dále jeho výpověď naznačuje, že povinnost předmětu a celkové sebepojetí církevní školy má značný vliv na přístup k řešení konfliktů. Jak se zdá, případné předsudky nebo tíživý pocit zodpovědnosti však v přístupu učitele zůstávají. Abychom však neodbočili od našeho tématu, vrátíme se nyní k výzkumným otázkám a zkusíme na ně najít na základě zpracovaných transkripcí odpovědi.

## 5.7 Možné odpovědi na výzkumné otázky

Na mnohé otázky bylo možné najít odpovědi již v průběhu zpracovávání transkripcí. Přesto zde pro přehlednost ještě ve zkratce shrneme výsledek této práce. Před tímto shrnutím je nutné podotknout, že v rámci omezeného rozsahu výzkumu a některých dalších metodických nedostatků, které neumožnili provést všechny dílčí kroky kvalitativního výzkumu, jsou tyto odpovědi spíše podnětem pro další přemýšlení nad tématem, případně inspirací k dalšímu výzkumnému šetření a metodické vedení učitelů náboženství. Mezi dílčí kroky výzkumu, které nebyly uskutečněny, patří především ověření validity a další zajištění efektivity zkoumání vyplývajících z personálních, finančních i časových důvodů.

### Jaké typy konfliktů jsou přítomné v hodinách náboženství?

V hodinách náboženství se projevují konflikty v těchto variantách: vyrušování, povídání, vykřikování, šumu, vyjadřování nesouhlasu s názory či postoji učitele a církve, neochota aktivně se podílet na výuce. Mnohé z těchto konfliktů jsou pro výuku ve školách typické. Vedle těchto „typických“ konfliktů se v hodinách náboženství objevuje ještě specifický postojový či názorový konflikt týkající se samotného předmětu.

### Jaké strategie zvládání konfliktů jsou nejčastěji používány mezi katechety ADKS?

Mezi používanými strategiemi panuje velká různorodost. Patrná je u některých učitelů snaha o zachování dobrých vztahů či kamarádské atmosféry. Tato snaha však bez jistých kázeňských zákroků k této atmosféře sama nevede. Ačkoliv se tedy někteří učitelé snaží konflikty řešit zásadně integrací zájmů a potřeb, případně snahou se přizpůsobit, musí často nakonec přistoupit ještě k jiným stylům řešení. Často nakonec přistupují ke konkurenčnímu stylu. Mezi učiteli se však najdou i zastánci konkurenčního stylu, kteří při řešení konfliktů volí mezi konkurencí a dalším stylem (většinou integrací nebo kompromisem).

## Jak vypadají jejich představy o ideálním zvládnání konfliktů při výuce náboženství?

Na tuto otázku nebyla nalezena patřičná témata či kategorie vedoucí k jasným odpovědím. Mezi řádky jiných témat a kategorií byl patrný náznak o snahu vytvořit blízké, kamarádské až přátelské vztahy. Ten však zdaleka nebyl patrný u všech respondentů. Je možné, že otázka po ideální představě je pro učitele v praxi těžko uchopitelná, protože mnoho z nich s nástupem do praxe ustoupila od svých ideálů. Dále je možné, že toto téma je natolik vnitřní, že funguje spíše na nevědomé úrovni, kterou se ve výzkumu nepodařilo odkrýt.

## Jaké edukační cíle si osobně kladou učitelé náboženství?

Osobní cíle ve výuce mohou hrát významnou roli ve snaze konstruktivně řešit konflikty s žáky. Ve chvíli, kdy je součástí cíle zprostředkování zkušenosti s Bohem, tlak na „správné“ či konstruktivní řešení konfliktů je vyšší než v případě, že chci především předat informace. Přímá souvislost na tomto malém vzorku není jasně prokazatelná, ale je možné, že osobní cíle učitelů jsou jedním z několika významných faktorů ovlivňující míru snahy o konstruktivní řešení.

Zdá se, že v oblasti stanovení osobních edukačních cílů mimo jiné ovlivňuje učitele jejich vlastní motivace k této práci a osobní zakotvení ve víře. Stejně tak i věk a sociální statut cílové skupiny. Podstatný vliv na stanovení cílů má však také kontext celkového školního pojetí výchovy ke křesťanství. Konkrétně je zapotřebí zohlednit, zda jde o církevní školu, která se snaží zprostředkovat různorodými způsoby náboženské zkušenosti a odborné informace nejen při běžné výuce, ale i v mimoškolních aktivitách, nebo je veškerý podstatný rozdíl mezi běžnou a církevní školou v zavedení povinného předmětu náboženství, kde se odehrává veškerá snaha o náboženské vzdělání a výchovu. Mezi těmito extrémními pojetími je samozřejmě široká škála různých kombinací a variant, které částečně určují, do jaké míry budou v cílech učitelů zastoupeny různé ambice (zprostředkování zkušeností s Božím působením a křesťanstvím jako takovým, předávání širokého spektra informací a konečně ambice k povzbuzování a motivaci žáků k jejich osobnímu duchovnímu rozvoji).

## Vnímají učitelé náboženství svůj vlastní předmět jako zdroj omezení případně podpory při řešení konfliktních situací s žáky?

Podle zjištěných informací se učitelé v odpovědi na tuto otázku dělí přinejmenším na tři skupiny. První skupina učitelů vnímá jako nutné v hodinách náboženství řešit konflikty jiným způsobem, než se tomu děje v normálních hodinách. Jedná se většinou o konflikty kázeňské a omezení je vnímáno především v oblasti užívání trestů. Druhá skupina vnímá jisté omezení pouze při řešení konfliktů týkajících se samotného předmětu, tedy konfliktů názorových či postojových. Protože však toto omezení vychází ze samotné podstaty víry, je pocíťováno a prožíváno jiným způsobem, než omezení v používání trestů a různých metod ke zvládnutí třídy. Třetí skupina nevnímá žádné zvláštní omezení jak při řešení kázeňských konfliktů, tak názorových.

Zdá se, že pocit omezení, zvláště u kázeňských konfliktů, se odráží v preferenci používaných stylů. Dokonce je zde patrný i náznak toho, že snaha za každou cenu udržet přátelský či kamarádský vztah nakonec vede k afektivním a nepřiměřeným konkurenčním stylům jednání, které nepodporují vytvoření skutečně dobrých vztahů mezi učitelem a žáky.



## Závěr

V teoretické části práce jsme se podrobně věnovali především tématu konfliktu, a to od těch nejobecnějších rovin přes specifické konflikty mezi učiteli a žáky a jejich hlubší souvislosti až po biblický pohled na problematiku mezilidských konfliktů. Tím jsme si vytvořili dostatečný odborný základ pro přípravu a zpracování výzkumu

V úvodu jsme si kladli za cíl blíže se pomocí výzkumu seznámit s tématem mezilidských konfliktů mezi učiteli náboženství a jejich žáky. To jsme udělali prostřednictvím řízených rozhovorů s vybranou skupinou učitelů a jejím rozbořem jsme se zároveň snažili popsat základní kategorie, abychom v tématu našli konkrétní oblasti, jimž by se mohl věnovat další výzkum. Tím jsme splnili i další vytyčený cíl, totiž popis nového nábožensko-pedagogického tématu. Mezi oblastmi, které se dotkly nových a zajímavých poznatků byla např. zjištění, že v hodinách náboženství na církevních školách se mimo běžných „školních“ konfliktů mohou objevovat i specifické konflikty postojů či názorů. Mezi učiteli se přitom v několika případech objevil zřetelný náznak snahy udržovat s žáky specificky kamarádský či přátelský kontakt, a to i v situacích, kdy vznikají konflikty. Je zde pravděpodobně i přímá souvislost mezi touto snahou a jejich individuální způsoby řešení konfliktů. Vedle této snahy udržovat kamarádské vztahy některé učitele ovlivňuje i jistý druh předsudků, který oni sami vnímají jako omezující a do značné míry si uvědomují i jejich nepraktičnost a neoprávněnost. Konkrétně tato oblast by si zasloužila další zájem a zkoumání. Vedle těchto přístupů se mezi respondenty výzkumu našli i učitelé, kteří se v oblasti konfliktů s žáky nepocítují žádné zvláštní problémy, ani žádné zvláštní omezení. Pravděpodobně je mezi učiteli několik skupin, které zaujímají charakteristický postoj k výuce náboženství jejím cílům a přístupům k řešení mezilidských konfliktů s žáky. Vytipování jednotlivých skupin a jejich bližší popis by mohlo být další zajímavou oblastí, která by si zasloužila další pozornost.

## Seznam použité literatury

- ✓ AUGER, M; BAUCHERLET, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Přel. Hučínová L. Praha: Portál 2005. 121 s. Přel. z: *Élèves "difficiles"*, profs en difficulté. ISBN 80-7178-907-0.
- ✓ BENDL, S. *Ukázněná třída: aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: TRITON, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
- ✓ BEŠČOVÁ, K. Neomezujme lásku k Bohu na "povinné minimum". *Katolický týdeník*, 2006, ročník XVII., č.9, s.4.
- ✓ *Bible: Písmo Starého a Nového Zákona*. Přel. Ekumenická komise pro starý a nový zákon. 4. přepracované vyd.(2. vyd. s ČBS) Praha: Česká biblická společnost. 1993. ISBN 80-900881-7-1.
- ✓ BITTNEROVÁ, D. Střet zájmů - kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství Pedagogické fakulty UK, 1. svazek edice Školní etnografie, 1995. ISBN 80-901677-0-5.
- ✓ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum ve spolupráci s vydavatelstvím a nakladatelstvím H+H, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ✓ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- ✓ KOMÁRKOVÁ, R; SLAMĚNÍK, I; VÝROST, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. (sociálně psychologický výcvik)*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- ✓ KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. přeprac. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
- ✓ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- ✓ ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-183-2.
- ✓ SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. 1. vyd., Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-328-5.
- ✓ TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit? Z italského originálu "Insegnare o imparate?"* vydaného v Istituto di Psicologia C.N.R. Řím 1990 přeložil Stanislav Štěch. Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

- ✓ Kol. autorů. *Osnovy k výuce náboženské výchovy Římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy*. Praha , Česká biskupská konference, 2004. (určeno pro vnitřní potřebu) ISBN nemá.
- ✓ Kol. autorů: *Sociální a kulturní antropologie*. red. Hrdý, L., Soukup, V., Vodáková, A., Praha: Slon, 1993. ISBN 80-901424-1-9.

## Abstrakt

MĚKUTOVÁ, M. *Učitelé náboženství na církevních školách pražské arcidiecéze a jejich přístupy k zvládnání interpersonálních konfliktů s žáky*. České Budějovice 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčová slova:** Interpersonální konflikt, učitelé náboženství, potřeby žáků a učitelů, křesťanský pohled na řešení konfliktů.

Práce se zabývá různými přístupy k zvládnání interpersonálních konfliktů mezi učitelem a žáky na hodinách náboženství. Teoretická část popisuje základní termíny a oblasti s tématem související, tj. legislativní zakotvení výuky náboženství na českých školách, činnost katechetického střediska, které má na starosti organizaci a vedení učitelů a katechetů místní diecéze, teorie konfliktu, specifické konflikty mezi učiteli a žáky a konečně biblické pohledy na řešení interpersonálních konfliktů.

Praktická část je zaměřena na konkrétní skupinu učitelů náboženství. Pomocí metod kvalitativního výzkumu zjišťuje a popisuje jaké mají konkrétní zkušenosti s řešením konfliktů ve třídě. Zjištěné informace naznačují možné souvislosti mezi náboženskými představami o správném řešení a pocitu omezení při řešení konfliktů v hodinách. Závěrečné vyhodnocení slouží především jako inspirace k hlubšímu zkoumání tohoto tématu.

## Abstrakt

### **Teachers of religion at Church schools of Prague Archdiocese and their accesses to interpersonal conflicts with pupil.**

**Key terms:** interpersonal konflikt, teachers of religio, needs of pupils and teachers, Christian look on solving of conflicts.

The work considers various accesses to encompassment of interpersonal conflicts between teacher and pupils during lessons of religion. Theoretical part describes basic terms and fields with related theme. It means: legislative incorporation of education of religion at czech schools, activity of catechistic centre, which has establishment and leadrship of teachers and catchizers of local diocese in charge; theory of conflicts , special conflicts between teachers and pupils and as for biblical looks on solving these sonflicts.

Practical part is concentrated on concrete group of teachers for religion. By the help of methods qalitative research takes and describes concrete experience with solving of conflicts in class. Realised information infer context between church ideas about right solution and feelings limitation at solving of conflicts during lessons. Closing evalueting services as inspiration to deeper research of this theme.